25-letni jubileusz „Wszechświata”.

W pierwszych dniach kwietnia r. b. mija 25 lat od chwili założenia „Wszechświata“, jedynego dziś u nas czasopisma, mającego na celu popularyzację wiedzy przyrodniczej. Jeżeli zważymy, w jak ciężkich warunkach pozostawało nasze życie kulturalne w ciągu tego dwudziestopięciolecia, będziemy musieli przyznać, że podobne wytrwanie na stanowisku aż do chwili obecnej jest faktem godnym uznania i zaznaczenia. Pozbawieni szkół dobrych, pozbawieni uniwersytetu, nie mieliśmy możności kształcenia należytego zarówno szerszych mas, jak i zastępu specjalistów przyrodników. Niemniej jednak „Wszechświat“, pozostający stale od początku swego istnienia pod kierunkiem p. Bronisława Znatowicza, potrafił w tym czasie zdobywać zarówno współpracowników, jak czytelników. Przeglądając roczniki tego pisma, znajdujemy karty nieraz wprost świetne pod względem doboru materjału i wartości naukowo-literackiej artykułów. Niestety ostatniemi czasy losy pisma się

zachwiały: ilość prenumeratorów się zmniejszyła, a i treść stała się jakgdyby uboższą. Nie wątpimy jednak, że jest to objaw przejściowy. Dzisiejsze czasy u nas nie sprzyjają rozwojowi pism, poświęconych sprawom li tylko naukowym. Ogół nasz zanadto jest zajęty sprawami polityczno-społecznemi, aby się interesował postępami wiedzy przyrodniczej; zadużo przybyło ostatniemi czasy nędzy ludzkiej, wymagającej natychmiastowego ratunku — głód chleba musi być prędzej zaspokojony, niż głód wiedzy. Lecz wszystko to musi minąć, życie musi wrócić do normalnego trybu, a wtedy otworzy się przed „Wszechświatem“ nowy okres świetnego istnienia, którego mu z całego serca życzymy.

Redakcja.

O popularyzacji nauki.[1]

W dziejach umysłowego rozwoju człowieka niema zapewne przewrotu równie gwałtownego, jak nagły upadek nauki w epoce, rozgraniczającej starożytność od średniowiecza. Wraz ze zmierzchem bogów greckich zmierzch zalega całe życie umysłowe, nauka gaśnie, po dniu jasnym noc się czarna rozpościera.

Jak szybko zmiana pojęć w górujących nawet umysłach następuje, świadczy o tym, co pisał Firminus Lactantius już w 150 lat po Ptolomeuszu w traktacie o mądrości rzekomej: „Czy gwiazdy stale są na niebie osadzone, czy też swobodnie w powietrzu płyną; w jakiej formie i z jakiej masy niebo wyrobione zostało; jak wielka być może ziemia i w jaki sposób jest zawieszona lub też w równowadze utrzymywana, —wszystkie te sprawy badać i o nich dysputować, jest to toż samo, jak gdybyśmy spierać się chcieli o nasze poglądy na miasto w kraju odległym, o któ-

---

[1]) Artykuł ten został napisany specjalnie z powodu 25-letniego jubileuszu „Wszechświata“. Jest to ostatnia praca znakomitego naszego popularyzatora—otrzymaliśmy ją na parę tygodni przed Jego śmiercią. Szkic ten wydajemy w osobnej odbitce, ozdobionej portretem Autora.

Red.

rym nikt więcej nad nazwę jego nie słyszał... Czyż rzeczywiście mogą być ludzie tak niedorzeczni, by wierzyli, że po drugiej stronie ziemi zboże i drzewa zwieszają się wierzchołkami ku dołowi i że tam ludzie nogi swe wyżej, niż głowę trzymają".

Wobec tak szybkiej zagłady wszelkiej myśli naukowej zdumieni stajemy i przerażeni. Jakżeż to się dziać mogło, że wysoki rozkwit nauki greckiej tak naraz przytłumieniu uległ zupełnemu, w jaki sposób wszystkie zdobycze mędrców starożytnych w tak krótkim czasie zapomniane doszczętnie zostały?

Zapewne, złożył się na to zbieg okoliczności rozmaitych. Przedewszystkim znajdujemy tu wpływ wierzeń nowych, pojęć od wschodu nadbiegłych. Prądy religijne pochłaniają człowieka całkowicie, świat lepszy pociąga jego wzrok utęskniony, pragnie się oderwać od nędzy spraw ziemskich. Przyroda ulega potępieniu, świat materjalny nie godzien jest badania. Gdzie niedawno jeszcze brzmiały dysputy naukowe, w Aleksandrji, w tym ostatnim schronisku nauki greckiej, rozlegają się teraz spory różnych sekt religijnych, chrześcijańskich, żydowskich, pogańskich, srożą się walki z obrońcami bogów dawnych. Sławna bibljoteka ulega zniszczeniu i w strzępy się rozpada, a wielkie ognisko nauki gaśnie i zamiera.

Dawnemu zamiłowaniu nauki nie sprzyjała też wrzawa polityczna, rozrostem potęgi cesarstwa rzymskiego spowodowana. Ludzie zdolni, przedsiębiorczy, mają otwarte zawody nowe, nawykają szukać losu na służbie możnowładców: filozof grecki przedzierzga się w retora, staje się dworzaninem senatora rzymskiego, sekretarzem jego, guwernerem jego dzieci. Stare akademje Hellady pustoszeją, blednie blask, którym niegdyś tak potężnie jaśniały. Ognisko wiedzy nie rozpala się w Rzymie.

Powody te są zapewne dosyć przekonywające i pozwalają nam pojąć, dlaczego nowe pokolenia wyrzekły się tego, co było chwałą ich ojców i zaniechały dalszego rozwoju tak wysoko już przez nich posuniętych badań w różnych gałęziach wiedzy, ale wszystko to nie rozwiązuje jeszcze zagadki tak szybko rozpościerającej się ciemnoty umysłowej. Tu na uwadze mieć należy wzgląd inny jeszcze, że nauka grecka nie była popularna, nie zstępowała nigdy do nizin społecznych. Akademje greckie dalekie były od dzisiejszych uniwersytetów ludowych, dostępne jedynie dla umysłów wybitnych; nie było też jeszcze druku, który w dalekiej dopiero przyszłości ujawnić miał moc swą potężną w szerzeniu światła. Sam charakter filozoficzny nauki greckiej mało się do popularyzacji nadawał; lud grecki wielbił swych poetów, podziwiał swych rzeźbiarzy, ale obojętny pozostawał względem nauki filozofów. O uznanie też tłumu nie dbał mędrzec starożytny: „Quae ego scio, populus noscit“. Nauka mędrców ściągała szczupły zastęp wybrańców, a gdy mędrców tych nie stało, gdy zaginęły dzieła ich w nielicznych zaledwie istniejące odpisach, zatarły się i myśli ich, nauka cała popaść musiała w zapomnienie.

W miarę rozwoju swego, gdy konary jej coraz wyżej się wzbijają, zapuszcza też nauka coraz głębiej korzenie swoje i coraz mocniej się na nich wspiera, ale oparcie trwałe dają jej dopiero korzenie szeroko rozpostarte. W całej pełni rozkwita życie umysłowe wtedy tylko, gdy nauka w społeczeństwie oddźwięk i współczucie znajduje, gdy z niego czerpie soki swe odżywcze i zdobyczy swoich czyni je uczestnikiem. Tak rzeka wtedy tylko potężne ilości wód do morza znosi, gdy głębokim płynąc korytem, szeroko się zarazem rozlewa. Gdy spójni ze społeczeństwem nauka nie po-

siada, połyskuje tylko nalotem zewnętrznym, który złe losy łatwo zwiać mogą.

Znajduje to potwierdzenie i w krótkotrwałych dziejach nauki arabskiej.

Bezprzykładny zaiste jest w dziejach rodu ludzkiego widok narodu tego, który tak nagle wzbił się na wyżyny życia umysłowego i również szybko wrócił do stanu barbarzyństwa poprzedniego, z którego już potym wydobyć się nie zdołał. Arabowie występują jako zdobywcy, ogniem i mieczem szerzący zasady nowej swej religji, i z nieubłaganym fanatyzmem tępią pozostałe jeszcze zabytki cywilizacji w rozległych krajach, nad któremi panowanie swe rozpościerają, „jeżeli bowiem nauki dają to, co się w koranie mieści, są zbyteczne, a jeżeli co innego przynoszą, są bezbożne i szkodliwe“. Jednakże, stulecie ledwie od śmierci Mahometa minęło, a już widzimy tych fanatycznych wyznawców koranu przeobrażonych w również gorliwych wielbicieli nauki greckiej, której tak obfite zabytki napotykają w krajach zdobytych, w Syrji zwłaszcza, gdzie najpierw się z nią zetknęli. Olśniewa ich potęga nauki greckiej, pragną ją sobie przyswoić; co z dawnych pism greckich ocalało, co się do ich rąk dostało, przekładają na swój język gorliwie, a znaczna część dzieł greckich, która do nas w oryginale nie dotrwała, doszła w przekładach późniejszych z tych tłumaczeń arabskich. Jakkolwiek znacznych do nauki nie wnieśli postępów, byli jednak pilnemi obserwatorami, zbudowali nowe przyrządy miernicze, a optyce, mechanice, astronomji, gieografji, chemji istotne oddali usługi. Ostatnim wielkim przedstawicielem nauki arabskiej był Ibn Roszd, zwany także Awerroesem, sławny komentator Arystotelesa. Ale w tym już czasie odrodził się pierwotny fanatyzm mahometański, duchowieństwo muzułmańskie wzrosło w potęgę, a na

jego żądanie Awerroes, o herezję obwiniony, skazany został na wygnanie z Korduby; Kalif Jakób Almansor, chociaż go poprzednio popierał, zmuszony był do wydania edyktu, według którego Allah ognie piekielne dla tych przeznaczył, co bezbożnie zapewniają, że prawda rozumem jedynie może być zdobywana. Nacisk taki prawowierności religijnej przytłumił rychło swobodną i śmiałą myśl naukową, a upadek państwa Maurów przyśpieszył ostateczną zagładę całego gmachu nauki arabskiej. Był to kwiat, który pod troskliwą opieką Kalifów wybujał; gdy opiekunów książęcych nie stało, do utrzymania go naród okazał się bezsilnym. W skali zdrobniałej odtwarzają się tu losy nauki greckiej; nierozpowszechniona w społeczeństwie, nauka nie posiada żywiołu trwałości.

Nauki popularnej nie wytworzyło też średniowiecze. Drobny zasób wiedzy, który ówczesną naukę stanowił, znalazł przytułek w klasztorach jedynie, gdzie go scholastycy starali się wciąż w nowe formy urabiać, nie mnożąc go zgoła. Dla ogółu sprawy te pozostawały obojętne, nie był ich wcale ciekawy. Z uśpienia tego, z zupełnej martwoty umysłowej, wyrwały ludzi dopiero wielkie odkrycia gieograficzne na schyłku wieku piętnastego i na początku szesnastego, zwiastujące brzask czasów naszych. Ziemia się rozszerzyła, kulistość jej stała się dla wszystkich widoczną, rozwarły się widnokręgi nowe, umysły nagle wstrząśnięte rozbudziły się z ciasnego zamknięcia, w którym przez długie stulecia, od schyłku czasów starożytnych krępowane były. Z zaciekawieniem chwytano wieści z Ameryki nadbiegające, ze zdumieniem dowiadywano się o ludziach czerwonych i o krajach szczodrze uposażonych w metale szlachetne oraz korzenie drogocenne, które były przedmiotem tak gorących pożądań. Rozbudziło się zamiłowa-

nie czytelnictwa, czemu tak potężne poparcie dał niedawny wynalazek druku.

Wtedy też pojawili się pisarze, których poniekąd już za popularyzatorów wiedzy uważać można, chociaż książki ich zbyt jeszcze odzwierciedlają usposobienie owych czasów, „gdy mnich przez szyby patrząc barwione, światu nadawał barw tych kolory.“ Przypominają oni wszyscy starego Plinjusza; są to podobnież gorliwi zbieracze wszelkich wiadomości, rzetelnych i błędnych, również łatwowierni, a bardziej jeszcze uganiający się za cudownością. Obrazy z fantazji swej wysnute podają jako fakty istotne, doświadczenia urojone przedstawiają jakby rzeczywiście dokonane. Autorowie tacy, jak Cardanus, Porta, Kircher, znani są nawet w dziejach nauki jako wynalazcy różnych drobnych przyrządów mechanicznych, magnetycznych, optycznych zwłaszcza, które wszakże w opisach ich mają charakter igraszek jedynie, służących do zaciekawienia i zabawienia czytelnika. Znany sposób zawieszania przedmiotów dla ustrzeżenia ich od bujania obmyślił Cardanus w celu urządzenia powozu dla cesarza, w którym jego majestat siedzieć mógłby nieruchomy, nie będąc na wstrząśnienia narażony; według Porty magnes służyć miał do rozpoznawania czystości niewieściej. Przypadające do gustu czytelników ówczesnych, książki te były rozchwytywane, zastępowały romanse dzisiejsze, ale na podniesienie poziomu umysłowego wpływać nie mogły; Kircher, niewyczerpany bajarz o sprawach nad i podziemnych, w drugiej połowie wieku siedemnastego, wobec postępu nauki ówczesnej, był zbyt opóźnionym przedstawicielem minionej już epoki.

Jako pierwszy istotny popularyzator nauki przedstawia się Galileusz, tenże sam mąż wybitny, któremu mechanika i cała fizyka nowoczesna początek swój

zawdzięcza. W nieubłaganej walce, jaką toczył z Arystotelesem, w ciągłych sporach z zagrzęzłemi w nauce perypatetycznej filozofami, czuł widocznie potrzebę odwołania się do ogółu, dla tego też starał się zawsze przemawiać w sposób jasny i zrozumiały. Jak dalece troszczył się Galileusz o udostępnienie nauki, świadczy to, że najważniejsze swe dzieła pisał w języku ojczystym. Wielki astronom i wielki gieometra, mówi Libri, był też jednym z najwytworniejszych pisarzy włoskich. Już to samo uznać należy za krok niesłychanie doniosły na drodze popularyzacji nauki, skoro zważymy, jak długo jeszcze samowładnie w nauce łacina panowała i z jaką trudnością wdzierały się do niej języki narodowe. Niepomny niebezpieczeństwa, jakim to grozić mogło, wystąpił Galileusz śmiało jako popularyzator potępionej już wtedy nauki Kopernika. W pamiętnym swym djalogu o dwuch najważniejszych systemach świata, ptolemeuszowym i kopernikowym, starał się o odparcie niedorzecznych sądów, które w owym czasie tamowały rozpowszechnianie się pojęć o podwójnym ruchu ziemi, a zadanie to przeprowadził tak dobitnie i przekonywająco, że dziełem tym więcej niż ktokolwiek inny przyczynił się do udostępnienia nauki Kopernika i do jej utrwalenia w umysłach ogółu. Co większa jeszcze, i własne swe wielkie odkrycia, swe pomysły dynamiczne, całą swą mechanikę nową, wyłożył Galileusz również w tej samej formie djalogu, którą tak szczęśliwie zastosował w obronie nauki wielkiego swego poprzednika. W djalogu tym ciż sami trzej panowie, Salviati, Sagredo i Symplicjusz, którzy rozmawiali o systemach świata, rozprawiają teraz wytwornie i swobodnie w ciągu sześciu dni o „dwuch nowych naukach: o mechanice i o spadku ciał“. Ulubioną sobie formę djalogu, tak niezwykłą w dzisiejszym piśmiennictwie naukowym, zastoso-

wał Galileusz widocznie, by wykład jak najdostępniejszym uczynić i jak najbardziej spopularyzować, formę tę zastosował Galileusz może według wzorów literatury starożytnej; może też najdogodniej było mu w ten sposób spór z przeciwnikami prowadzić, zarzuty ich odpierać, wtrącać uwagi uzupełniające, jasność wykładu uwydatnić. Simplicio stara się bronić zasad nauki dawnej, ale ścisłością rozumowań swych przeciwników przekonany uznać się musi zwyciężonym.

Wszystkiemi dziełami swemi, całą działalnością życia swego, dał Galileusz przykład, że nauka zasklepiać się nie może w wielkich książkach o wyrazach zakończonych na *os* i *us*, ale przemawiać winna językiem jasnym i dla wszystkich zrozumiałym. Wzór ten nie pozostał bez naśladowców. Najwybitniejsi badacze, najznakomitsi uczeni nie wzdragają się językiem prostym do ogółu przemawiać. Euler śród nieprzeliczonych swych prac gienjalnych znalazł czas na spopularyzowanie falowej teorji światła w listach do pewnej księżniczki niemieckiej; Voltaire spopularyzował i rozpowszechnił naukę Newtona o ciążeniu powszechnym, a nawet Laplace wielką swą mechanikę nieba uzupełnił dostępnym przedstawieniem systemu świata, gdzie też wyłożył słynne swe pomysły kosmogoniczne. Prawdziwie jednak rozkwitła popularyzacja wiedzy dopiero w wieku dziewiętnastym; w miarę, jak nauka rozrastała się coraz bardziej, rozlewała się też coraz szerzej śród ogółu. Olbrzymi gmach wiedzy stał się dla wszystkich dostępny. Pod wpływem promieni z wyżyn nauki zbiegających wzmaga się powszechne życie duchowe, podnosi się ogólny poziom umysłowy, a powszechne zajęcie się sprawami nauki postęp jej przyspiesza. W krajach, gdzie nauka najwyższych sięga szczytów, najgorliwiej też uprawiane jest piśmiennic-

two popularne. Mnożą się książki i pisma zastosowane do wszelkich wymagań, odpowiadające rozmaitemu przygotowaniu i uzdolnieniu, przeznaczone dla różnych warstw ludności, dla rozmaitego wieku, dla dzieci i dla dorosłych. Wszystkie te książki i pisma liczny niewątpliwie mają zastęp czytelników i nabywców, jakżeż bowiem inaczej mogłyby się utrzymywać. Potężny rozwój wiedzy przyrodniczej najwybitniejszym niewątpliwie jest znamieniem ostatnich dziesięcioleci, ale z rozwojem tym ręka w rękę idzie i rozpowszechnianie nauki; dobrodziejstwa jej materjalne zarówno jak i duchowe stają się ogółu całego udziałem.

Smutnym jest losem naszym opóźniać się za biegiem kultury, gonitwę toczyć musimy z przeszkodami narodom szczęśliwym nieznanemi. Ledwie przed 1830 rokiem krzewić się zaczęło u nas piśmiennictwo naukowe, rozwiało się w martwej ciszy, która potym kraj zaległa, w ogólnym zgnębieniu i przy braku szkół wyższych obniżało się życie umysłowe. Pisma popularyzacji i rozpowszechnianiu wiedzy przyrodniczej służące, które się później pojawiać zaczęły, miały byt przelotny zaledwie; jeden „Wszechświat“ tylko z mozołem zdołał ćwierć stulecia przeżyć z obojętnością czytelników walcząc. Nie napędzała ich szkoła, z której wiedza przyrodnicza do cna wyrugowana została. Popularne pismo przyrodnicze u nas z trudem zaledwie utrzymać się może. Czytelnik polski powtarza za Francuzami, że wszystkie rodzaje literatury są dobre, krom nudnego, — ale na nieszczęście jako ten nudny rodzaj literatury przedstawia się piśmiennictwo naukowe. Wyrób powieści francuskich podobno znacznie się ilościowo w ostatnich latach obniżył, a między przyczynami, które się na upadek ten złożyć miały, przytaczają powieściopisarze francuscy wzrastające zami-

łowanie do piśmiennictwa popularno-naukowego. Na taką rywalizację popularyzatorów dzisiejsi powieściopisarze polscy użalać się nie będą; chroni ich od tego nietylko upodobanie czytelników w tym rodzaju literatury, ale niewątpliwie i talent ich wielki. Jeżeli więc książka naukowa czytelnika polskiego od powieści nie odciąga, wina spada może nie wyłącznie na karb czytelnika tego, ale część jej przynajmniej brać muszą na barki swe i piszący sami. Piosnkę, mówią Francuzi, ton stanowi; podobnież dzieje się z piśmiennictwem popularno-naukowym. Nie treścią swą, ale formą tylko różni się nauka popularna od ścisłej; troszczyć się winna o sposób, w jaki myśli swe wypowiada. Nietylko rzecz sama, ale i forma jej przedstawiania pociąga czytelnika i uwagę jego wiąże. Winien o tym pamiętać, kto chce dla ogółu pisać, ale wydoskonalić się zdoła w tym kierunku, gdy czytelnicy odwracać się przestaną od książek i pism naukowych. Kto wyłącznie na literaturze pięknej poprzestaje, postępuje jak rolnik, któryby wszystkie pola swoje hodowlą kwiatów zajął. Niedorzecznością byłoby wysyłać żniwiarzy, którzy zbierają kwiaty, a odrzucają zboże. Umysł, by się rozwijał i wzmacniał musi być strawą naukową odżywiany.

Ilekroć w społeczeństwie naszym odsłaniały się widoki doli pomyślniejszej, ujawniała się przedewszystkim dążność do podniesienia poziomu umysłowego. Jesteśmy dziś świadkami prądów podobnych; pragnienie światła przenika i w uśpieniu umysłowym dotąd pogrążone warstwy ludności. Liczne stowarzyszenia starają się gorliwie potrzebę tę zaspakajać, głównie drogą odczytów, przez wykłady publiczne. Prelegientów nie zabrakło, znaleźli się wszędzie ochotni i uzdolnieni. Ale odczyt zadanie swe spełni, gdy głód

wiedzy rozbudzi i podsyci; zaspokoić go może słowo drukowane dopiero, które najłatwiej wszędzie przenika i najtrwalsze ślady pozostawia. Rozwój piśmiennictwa popularno-naukowego stać się winien ważnym zadaniem chwili bieżącej.

St. Kramsztyk.

Pierwiastki etyczno-społeczne w pedagogice spółczesnej.

Sprawa podniesienia moralnego młodzieży, odrodzenia i zmiany poglądów na moralność seksualną i wogóle pod każdym względem postęp etyczny w przeciwstawieniu do postępu techniki życia zewnętrznego i powierzchownej kultury spółczesnej, żywo zajmują umysły pedagogów.

Najlepszy ustrój społeczny, reformy ekonomiczne najradykalniejsze i prawa najmędrsze szczęścia ludziom nie dadzą i zła zakorzenionego w ludziach nie usuną. Mówiąc więc o etyce i charakterze młodzieży, dotykąmy fundamentu wszelkiego postępu.

Młodzież kształci się i do życia przygotowuje w szkołach, więc szkoła obok rodziny jest tym świętym przybytkiem kształcenia i wyrabiania ludzi etycznych, ludzi przyszłości. Gdy się rozejrzymy w szkolnictwie spółczesnym, tak dobrze w naszym, jak z wyjątkami w zachodnim, uderza nas dziwna jednostronność. Dzieje się tak jak gdyby człowiekowi tylko umysł oświecony i jaknajszersze wiadomości dawały prawa i możność sprawiedliwego spełniania obowiązków. Charakter ucznia pozostawia się przypadkowi, intuicji,

zbiegowi okoliczności. Liczy się na szczęśliwe wrodzone cechy ucznia, na środowisko, w którym żyje, na wpływy postronne, którym ulega. A jednak, jeśli dążymy do śmiałych ideałów czystości i niewinności u chłopców, do obalenia najgorszych klęsk społecznych, dręczących ludzkość w postaci prostytucji, chorób z tym związanych, nie same reformy społeczne i nie agitacja, mająca znaczenie przelotne i nie szumne słowa na razie frazesem chwytające i porywające młodzież, ale siła charakteru i pewne, wyrobione zasady moralne mogą sprowadzić postęp i złemu zaradzić. A więc kształcenie charakteru powinno być celem szkoły równie ważnym,a może ważniejszym jak nauczanie matematyki, przyrody, historji i języków. W szkole dzieje się wprost przeciwnie. Rzecz główna: wiadomości, jaknajliczniejsze, jaknajróżnorodniejsze; ładuje się mózg i mebluje bez litości. Dobrze, gdy nauczyciel pamięta przy wykładzie o istnieniu duszy ucznia i duszy tych ludzi śród których żyć on będzie. A jeśli nie pamięta,—to trudno. Jest lekcja religji. Katechizm, dziesięcioro przykazań. To wystarcza dla kształcenia duszy. Tymczasem nauka religji nie tylko celowi temu nie odpowiada, przez swoją dogmatyczność od życia oderwaną, przez pamięciowy, formułkowy sposób wykładu, z uczuciem religijnym nie mający nic wspólnego, lecz rozwojowi pierwiastku etycznego w pewnym względzie przeszkadza przez dzielenie uczniów jednej klasy na grupy oddzielne od lat najmłodszych.

Tę nierównomierność, to niedocenianie pierwiastku etycznego w szkole odczuli spółczesni, wybitni pedagogowie. Między niemi na pierwszym miejscu stanął Förster prof. filozofji w Zurychu. Śród amerykańskich pedagogów stanęli do reform Sheldon, prof. Dewey i Feliks Adler, założyciel wzorowej, postępowej szkoły Towarzystwa Kultury etycznej w New-

Yorku. Żądają oni, by na naukę etyki poświęcano osobną godzinę lekcji, gdyż przedmioty szkolne nie mogą dostatecznie uwzględnić pierwiastku etycznego, a etyki w programie szkolnym nie może zastąpić żadna z nauk.

Lekcje etyki łączą wszystkich uczniów bez różnicy wyznania. Dzieci rodziców wierzących i niewierzących zbierają się w celu podniesienia duchowego. Lekcja taka szerzy uczucia braterstwa, nawiązuje nici sympatji i zaufania. Prof. Förster i pedagogowie amerykańscy dążą do włączenia etyki do programu szkolnego, jako jednego z najważniejszych przedmiotów, któremu podporządkowuje się inne lekcje.

Bez moralizowania, bez nakazów, bez dziesięciorga przykazań i biblijnych przypowieści, opierają oni wykład na faktach i stosunkach z życia rzeczywistego młodzieży.

Cała dziedzina poznania: prawa przyrodnicze, zjawiska socjologiczne, higjeniczne przepisy, fakty historyczne, nieśmiertelne utwory poetyckie od baśni Andersena do Prometeusza Eschylosowego i od podań biblijnych do spółczesnych pereł ducha, fakty ze stosunków życia społecznego, etyka życia seksualnego dostarczają treści do pogadanek etycznych. Nauczyciel zapoznaje w nich ucznia z całą skalą uczuć, stosunków i obowiązków etyczno-społecznych.

Uczeń wydaje sądy, wyprowadza wnioski, rozumuje. I przejmuje się tą podnoszącą ducha wiarą, że charakter i etyczne, nieskazitelne postępowanie, prawda, wysoki altruizm, poszanowanie godności ludzkiej w sobie i ludziach, panowanie nad egoistycznemi popędami i silna, odpowiedzialna wola są podwalinami człowieczeństwa, a co najmniej są również w życiu wa-

żne jak umysł wykształcony i wiedza. W ten sposób przygotowuje szkoła Adlera do życia, a do zawikłanych sytuacji i stosunków życiowych uzbraja w zapas moralnych zasad i poglądów. Takie uświadamianie uczniów sprowadza zdaniem Förstera prawdziwy postęp, oparty na doskonaleniu etycznym. Szkoła powinna mieć na celu taki właśnie postęp. I tego od niej oczekują pierwszorzędni pedagogowie, pewni, że szkoła przyszłości będzie przedewszystkim miejscem kształcenia ludzi etycznych.

Szkoła Adlera kształci jednostkę tak, aby zdolną ona była otoczenie swe społeczne przekształcać w kierunku jaknajwiększej zgodności z ideałami dobra. Szkoła Adlera przygotowuje ludzi, upatrujących zbawienie w uszlachetniającym oddziaływaniu na społeczne środowisko, wychowuje przyszłych reformatorów. W myśl takiego podporządkowania całego materjału naukowego jednej naczelnej ideji traktuje się odpowiednio każdy przedmiot. Dzieci bezustannie mają przed oczyma niestrudzoną i ofiarną pracę przeszłych pokoleń. Daje im się odczuć, że własna ich praca musi się zetknąć i złączyć z wielkim dziełem całej ludzkości.

Nauk przyrodniczych nie uczą tam jako zamkniętej już skarbnicy wiedzy, dzieci zaznajamiają się z wszystkiemi błędami, z męczeństwem i zapałem jakie towarzyszyły tym naukom na drodze rozwoju. Do wykładu historji wprowadza się przedewszystkim pierwiastek kulturalny, powstanie i wzrost instytucji społecznych i narodowych. Dowiadują się dzieci jakie cywilizacyjne i praktyczne zdobycze w dorobku ogólnoludzkim zawdzięczamy innym narodom, a w czym się przyczynił nasz własny naród do ugruntowania kultury. Korzysta się z każdej sposobności, by przedmioty nauczania posłużyć mogły ku podniesieniu etycznemu.

Przykłady z życia górników, szwaczek, służby domowej i wielu innych pracowników, białych murzynów uzupełniają treść pogadanek techniczno-przyrodniczych o pochodzeniu przedmiotów codziennego użytku. Przykłady te potrącają o niebezpieczeństwo naszej kultury, która śród technicznych procesów, faktów przyrodniczych zapomina o człowieku i jego duszy. Nasza dawna nauka o rzeczach za mało zwracała uwagi na ludzi, którzy te rzeczy wyrabiają, na ich łzy, nędzę i choroby.

Adler uważa, że odpowiedni wykład nauk przyrodniczych szczególniej okazać się może płodnym przy wdrażaniu dzieci do prawdomówności, gdyż metoda poglądowa i doświadczalna pozwala najlżejsze uchylenie od prawdy zauważyć. Kładzie też nacisk na kształcenie sądu moralnego u ucznia i to nie w ten sposób, by po prostu przeciwstawiać dobro i złe, ale drogą zapuszczania wzroku w złożoność motywów. Potępia zbrodnię wojny bez względów na pobudki patryjotyczne. Występuje przeciw wielbieniu powodzenia.

Demokratyczny ustrój społeczeństwa amerykańskiego, potężny rozrost pokus materjalnych, dały silnie odczuć konieczność podania młodzieży w szkole czegoś więcej ponad materjał naukowy. Tam rozumują najlepiej, że wolny ustrój państwowy jest niczym bez wyrobienia etycznego jednostki.

Trudność w wyborze i podziale tematów etycznych, zastosowanych do wieku, usuwa Adler przez wybór jednego środkowego punktu, poczucia obowiązku, dokoła którego grupuje wszystkie inne tematy. A więc obowiązki względem rodziców wyjaśnia najmłodszym, nabywanie wiedzy jest obowiązkiem dla starszych dzieci, panowanie nad sobą i dalsze szersze społeczne obowiązki—dla najstarszych. Dla najmłodszych zużyt-

kowuje baśń, aby siłę wyobraźni, zdolność idealizowania i współczucia pobudzić. Zajmuje go psychologja przystosowania się do nastrojów ludzkich, do chorych, upośledzonych, nieszczęśliwych.

Szczególną przywiązuje wagę do zręczności rąk, zwłaszcza u dzieci mniej zdolnych o słabej woli. U osobników takich kontrolujące czynności wyższych ośrodków względem centrów ruchowych niedostatecznie są rozwinięte. I właśnie w takich razach skomplikowana praca ręczna jest bardzo użyteczna. Konkretny interes dla pracy ręcznej pobudza dziecko w kierunku przystosowania czynności swoich do celów, które osiągnąć można przez pewne stałe, złożone zatrudnienie. Ważne jest też, że dzieci umysłowo cofnięte lub upośledzone, jeśli okazują znaczną zręczność przy pracy ręcznej, odzyskują na tym polu wiarę w swoje siły, co dla rozwoju moralnego i umysłowego ma pierwszorzędne znaczenie.

John Dewey, prof. uniwersytetu w Chicago w następujący sposób dowodzi konieczności wprowadzenia nauki etyki do programu szkolnego: „jeśli istnieje jeden powód dla wprowadzenia do planu szkolnego gieometrji, fizyki i łaciny, to przytoczyć można dwadzieścia powodów, stwierdzających konieczność zaznajomienia się z istotą i duchem rzeczywistych stosunków, na których opiera się dobro i krzywda ludzka. Przyjdzie czas, kiedy punktem środkowym szkoły będzie życie człowieka, a inne przedmioty szkolne podporządkowane mu będą“.

Prof. Dewey szerzej rozwinął swoje poglądy w książce p. t. „Szkoła i społeczeństwo“, gdzie potępia oderwaną od życia społecznego szkołę spółczesną, a za główny cel szkolnictwa uważa przygotowanie młodzieży do życia zbiorowego i etycznego. Ruch etycz-

ny w Ameryce nie ogranicza się na postępowych szkołach nowego kierunku. Ten sam ruch szerzy się śród opuszczającej szkołę młodzieży klas robotniczych. W tym wielkim środowisku pracy fizycznej, słabego napięcia religijnego i nieznacznego auterytetu kościelnego zjawia się nowy pierwiastek kulturalny, ożywiający sąd obyczajowy i popędy gromadne w kierunku samowychowania i ewolucyjnego rozwiązania sprawy socjalnej.

Są tam wykłady, Down-town-Ettical Clubs settlements i inne stowarzyszenia, w których młodzież klas robotniczych czerpie w pogadankach, odczytach, dyskusjach siły do etycznego odrodzenia.

Z krajów europejskich Anglja zajmuje miejsce niepoślednie w tym poparciu nowych kierunków. I tu, jak w Ameryce, wprowadzają w szkołach nowego typu na miejsce wykładów systematów religijnych, naukę moralności, obowiązującą wszystkich uczniów, niezależnie od wyznania. I tu społeczeństwo nurtują zagadnienia etyczne. Woła się głośno o zreformowanie opinji publicznej, życia domowego i publicznego, i przygotowanie do życia moralnego.

We Francji ruch ten rozpoczął się już od 1882 r. Zdolni pedagogowie i głębsi myśliciele zastanawiali się i pracowali wiele nad tą sprawą, ale nowe kierunki nieszczęśliwym zbiegiem okoliczności uwikłały się w walki stronnictw politycznych. Zabarwienie polityczne nadało sprawie piętno zgoła odmienne, spaczyło myśl pierwotną i dla tego rezultaty we Francji na tym polu nie dają na teraz wyników pomyślnych. Ich podręczniki odnośne zatrącają agitacją zbyt wyraźną.

Ojczyzna Pestalozzi'ego ma silną tradycję etyczno pedagogiczną. To ona wydała pierwsze owoce w postaci haseł głoszonych przez Pestalozzi'ego: „kształce-

nie charakteru i sił intelektualnych bardziej niż wiadomości jest najbliższym celem pedagogji. Szkoła ma ogarniać całego ducha ludzkiego, inaczej jest sztuczną „hodowlą“.

Dzisiejszy ruch poczęty przez Förstera wiąże się w prostej linji z tradycją Pestalozzi'ego. Najważniejszym postępem w tej dziedzinie jest fakt, że przekonano się jak zasadniczo złożonym jest charakter zagadnienia i że etyczne oddziaływanie na młodzież nie jest rzeczą tak prostą i łatwą, aby każdy nauczyciel bez odpowiedniego przygotowania i rozwagi przystąpić mógł do niego; że idzie tu o jedno z najtrudniejszych i zarazem najpłodniejszych w następstwa zadań pedagogicznych.

Förster żąda, by wychowawca zdawał sobie sprawę z potężnej wybujałości sił dziecka, by jej nie dusił, nie niszczył, bo ona jest cudowną siłą, która zużytą być winna dla celów samowychowania moralnej istoty dziecka. Więc bez nauki o obowiązkach, bez anekdot o wzorowych rycerzach i nadzwyczajnych, bohaterskich przykładach — przystępuje do nauki etyki.

Jednym z najtrudniejszych zadań pedagogiki jest wyrobienie w dziecku panowania nad sobą. Panowanie nad sobą wskazuje Förster jako dowód siły, którą dziecko szczycić się może. Zużytkowuje bujne, wewnętrzne popędy na budowanie podstaw silnego charakteru. „Stajesz się dojrzały, męski, silny, prawdziwie wolny, bo robisz to, co uważasz za prawdziwie dobre, co sam wybierasz“. Przy budzeniu panowania nad popędami zemsty uderza Förster w strunę moralnego poczucia wyższości u tego, który się nie mści i złym za złe nie odpowiada. U uczniów starszych opiera wykład na danych z psychologji.

Ruchowa reakcja na odebrany bodziec jest elementarną funkcją, właściwą wszystkim żywym istotom od człowieka do najniższych zwierząt. Żaba, nawet po wyjęciu mózgu, kłuta w grzbiet igłą, podnosi łapkę dla samoobrony. Reakcja taka to prosty odruch, wykonywany przez zwierzę bez udziału mózgu.

Człowiek, przy spółudziale wyższych ośrodków hamujących swego mózgu, może zapanować nad takiemi pierwotnemi odruchami. Na tej drodze powstrzymać może akt samoobrony jako ślepą czynność instynktowną. Może nadać mu charakter subtelniejszego i bardziej do celu przystosowanego czynu, który lepiej zabezpiecza napastowanego niż pospolite i prawie odruchowe akty zemsty. Te ostatnie przyczyniają się do powiększenia sumy zdziczenia w ludzkiej gromadzie, a indywidualnego bezpieczeństwa nie podnoszą. Oto moralność odpłacania za złe dobrym przyrodniczo umotywowana. Żaden katechizm nie obudzi tylu myśli, takiego zastanowienia i życiowego pogłębienia etycznego. Zjednywamy tu ucznia do pracy samodzielnej nad sobą, która w zakresie etyki równie jest ważną jak na polu umysłowym.

Dla zapoznania się bliższego z metodą Förstera, podam tu jedną z jego licznych pogadanek umieszczonych w książce p. t. „Jugendlehre“ a także uwagi jego jakie podaje wychowawcy na temat lekcji o kłamstwie.

Rodzice i wychowawcy słusznie odnoszą się poważnie do kłamstwa u dzieci. Bywa ona początkiem wielu niebezpiecznych nawyknień. Jednak nie należy brać zbyt tragicznie młodocianego kłamcy i wyciągać zaraz poważne wnioski co do charakteru i pobudek winowajcy. Dziecko, kłamiąc, nieraz nie wie, że źle czyni i nierzadko wychodzi z założenia, że przez utajenie prawdy, zaoszczędza zmartwień rodzicom i so-

bie. Jeśli dodamy, jak szeroki jest zakres dozwolonych kłamstw konwencjonalnych u dorosłych, zwłaszcza względem dzieci, będziemy sprawiedliwsi w sądzie nad dzieckiem. Należy przedewszystkim zdać sobie sprawę z ogromnej różnorodności pobudek, które skłaniają dziecko do kłamstwa.

Amerykański psycholog Stanley Wall dzieli kłamstwa co do pochodzenia na: fantastyczne, (płynące z wybujałej wyobraźni) na bohaterskie, (by innych wyprowadzić z kłopotu) egoistyczne, (dla wydobycia siebie z trudności) i patologiczne, (z podkładem chorobliwym). Możnaby jeszcze dodać kłamstwo nerwowe, płynące ze strachu nerwowego, które nie byłoby spełniane, gdyby, zamiast szorstkiego, inkwizytorskiego badania, pozostawiono dziecku czas do zastanowienia się nad sobą.

Feliks Adler w przypadku kłamstwa fantastycznego radzi ćwiczyć dziecko w dokładnym poprawianiu i opisie prostych okazów natury, aby nauczyło się rzeczywistość wiernie oddawać słowami. Przedewszystkim należy całą uwagę dziecka skupić na niezmiernym znaczeniu bezwzględnej prawdomówności w utrwaleniu pełnego zaufania między ludźmi, a dalej nauczyć dziecko, by zwalczało wszelkie próby układów z kłamstwem. Dopiero, gdy głębiej zrozumie dla czego ludzkość taką klątwę rzuciła na kłamstwo, można i trzeba mówić o wyjątkach, które są nieszkodliwe wówczas, gdy się pojmuje całą doniosłość i wagę prawdomówności. O takich wyjątkach należy mówić dla tego, by odnośne konflikty nieuniknione i w życiu młodzieży, nie stały się fermentem rozkładu dla prawdomówności.

Człowiek, na którym można polegać.

Nasłuchałem się wielu kazań i nagan za kłam-

stwo, ale nie mogłem pozbyć się tego przyzwyczajenia. Wydawało mi się tak w życiu nieodzowne jak dobry parasol. Dlą czego moknąć na deszczu, gdy można ustrzec się od wody—myślałem.

Parasol nie jest rzeczą ładną, ale od wody ochrania. A choć i klamstwo nie jest piękne, to jednak chroni ciało od wielu nieprzyjemności, a i rodzicom oszczędza się nieraz przez to zmartwień. Tak myślałem wówczas. Ale raz usłyszałem hymn pochwalny na cześć prawdy. Sędziwy starzec poszedł ze mną na brzeg morza, kiedy na niebie ukazywały się pierwsze gwiazdy. Zatrzymał się i rzekł do mnie: „Patrz, jak świeci śród chmur szarych gwiazda wieczorna. Na niej polegać można zawsze. Złożyłbym ręce, gdy ją widzę. Przypomina mi ona to, co jest najwspanialsze na ziemi — człowieka, na którym można polęgać. Człowieka, na którego słowo można liczyć jak na „świecącą gwiazdę wieczorną“. Nie zawiedzie on nigdy. Prędzej świat się rozpadnie, niźliby słowo kłamliwe wymówił. Gubimy się we mgle kłamstw i fałszu, człowiek taki przemówi, zaświeci jak gwiazda przez chmury i wiemy czego się trzymać“. Tak mówił staruszek i patrzał w światło błyszczące. Ja milczałem. I wstydziłem się, że myśli moje trzymały się tylko parasola. Jak gdyby parasol miał być moim doradcą w życiu. Wkrótce ściemniło się i niebo zajaśniało od świateł wieczystych. I pojąłem, że prawdomówność jest to coś gwiaździstego, nadziemskiego i wielka miłość ku niej napełniła moje serce. Że kłamstwo jest czasem wygodne, wiem i teraz, ale być gwiaździstym człowiekiem, człowiekiem na którego słowo liczyć można jak na skałę, tu na ziemi, gdzie tylu ludzi ułatwia sobie życie kłamstwem, wydało mi się czymś tak upragnionym i cudownym, że małe chwilowe korzyści kłamstwa zbladły wobec tego.

I powiedziałem sobie. Tu niema nic połowicznego. Chcesz być takim człowiekiem, którego słowu każdemu można zaufać jak przysiędze? W takim razie nie wolno ci nigdy wymówić słowa nieprawdziwego, nawet i wtedy, gdy wiesz, że przez kłamstwo, człowieka innego albo siebie wyprowadzisz z wielkiego kłopotu. Nie wolno, gdyż pełne zaufanie wtedy tylko zdobędziesz, gdy kłamstwo będzie tak niedostępne dla ciebie, jak niemożebnym jest dla gwiazdy wieczornej być gwiazdą spadającą.

A kłamstwo z potrzeby? Każde kłamstwo może być za takie uważane. Każde można usprawiedliwić potrzebą.

Małe ułatwienie jakie kłamstwo chwilowo daje, pociąga za sobą długi szereg przykrości. Chwilowo pomaga a później zawsze zdradza. Nie możemy nigdy wiedzieć, kiedy dotknie nas w walce z prawdą, oszuka, obnaży i okaże niegodnym zaufania i wiary ludzi. Ale jak się ustrzec kłamstwa?

Czatować samemu na każdą małą przesadę i być prawdomównym w każdym słowie. Ostrożnym być, gdy idzie o własne czyny, tymbardziej przezornym, gdy świadectwo dajemy innym ludziom. Zapisujmy do notatnika każde uchybienie względem prawdy, starając się, by tych uchybień coraz mniej było. Förster nie potępia kłamstwa ze stanowiska religijnego. Nie wychodzi z abstrakcji, że kłamstwo jest grzechem a prawda cnotą. Prawdomówność przedstawia w postaci życiowej konieczności. Poprostu daje dziecku do zrozumienia, że człowiekowi prawdomównemu życie rzeczywiste z wyższej przedstawia się strony. Bo mieć wiarę i zaufanie ludzi więcej jest warte niż chwilowa wygoda i uniknięcie przykrości. Nie jest to moralizowanie, jakby się powierzchownie zdawać mogło. Jest

to realny obraz dobra wyższego rzędu, wartości życiowej trwalszej i pewniejszej.

Z tego stanowiska traktowane są i inne stosunki i uczucia, nierzadko motywowane i poparte prawami przyrodniczemi fizjologji i psychologji. Dużo czasu i miejsca poświęca Förster etyce życia płciowego w pogadankach z młodzieżą. Uświadamianie w tym kierunku uważa za jeden z najważniejszych zagadnień spółczesnej pedagogiki.

Stefanja Wertensteinowa.

Promocje.

Społeczeństwo nasze w osobach rodziców, zbyt dobrze przystosowane do dawnego systemu wychowawczego, wnosi do nowej szkoły wszystkie stare przesądy i hamuje jej postępowy rozwój.

Te stare przesądy ubierają się w nowomodne szaty, zapożyczają ze spółczesnego słownika pedagogicznego gotowe hasła, zwroty mowy, argumenty, i wprowadzają w błąd publiczność, która ani się domyśla, że oklaskuje w postaci nowych prądów dawne narowy. Wygnane drzwiami powracają one oknem, a tę ich uporczywość tłumaczy osobliwy fakt, że obok zawsze postępowej teorji pedagogicznej istnieje i istniała po wszystkie czasy bardzo wsteczna praktyka.

Trudnoby wyliczać wszystkie przykłady z codziennego doświadczenia czerpane, a wprost przejmujące obawą, że każda nowa wygłoszona zasada pedagogiczna może zostać tak przeinaczona w praktyce, iż obróci się wprost przeciw tym celom, do których zmierzała.

Nic może nie jest tak jaskrawym dowodem analfabetyzmu pedagogicznego śród rodziców, jak ich stanowisko względem promocji. Przywykli do uważania szkoły nie za środowisko kształcące i rozwijające umysł, lecz zą rodzaj toru wyścigowego, na którym ich dzieci zmierzają do mety — dyplomu, podniecane

chęcią zawstydzenia kolegów i wyprzedzenia ich, co doskonale je ćwiczy w karjerowiczostwie późniejszego życia, z otrzymania promocji robią sobie punkt honoru. Pozostanie na rok drugi w klasie traktują wyłącznie ze stanowiska rodzicielskiej i dziecięcej próżności, nie biorąc wcale pod uwagę względów czysto wychowawczych: ani rozwoju fizycznego dzieci, ani ich dojrzałości umysłowej, ani dostatecznego przygotowania do zrozumienia wykładów i możności korzystania z nich, ani tym mniej interesu reszty dzieci, które tracą na stałym obniżaniu się poziomu umysłowego klasy, gdy znaczną większość lub poważną mniejszość stanowią koledzy lub koleżanki, dla których nieustannie cofać się trzeba.

Interes własnego dziecka rozumieją najfałszywiej, a interes cudzych dzieci zupełnie dla nich nie istnieje.

Z pomiędzy kilku szkół wybierają tę, która ich dziecko do najwyższej klasy przyjmie; wprost poszukują takiej szkoły, któraby jaknajniższe stawiała wymagania, zupełnie nie racząc uwzględniać tej w oczy bijącej prawdy, że szkoła taka musi mieć niższy poziom naukowy, a ukończenie jej daje szczuplejszy zasób wiedzy.

To też istotnie nie o wiedzę im chodzi, nie o wykształcenie lecz o jego zewnętrzną markę, o patent, o opinję człowieka, który szkoły ukończył, a w żadnej klasie się nie zatrzymał. W tym duchu właśnie przemawia pani Zweigbaumowa w swoim artykule p. t.: „Drugoroczniak“. *)

„Pytam, co komu do tego, ile się nauczył? Nauczył się pewnie tyle, ile go stać było; nikt z jego bra-

*) Patrz „Nowe Tory“—Grudzień 1906.

ku wiadomości uszczerbku nie poniesie, prócz niego samego...“

A tak, „prócz niego samego“, i właśnie o to chodzić powinno w pierwszym rzędzie, zarówno nauczycielom jak i rodzicom, aby dzieci skutkiem wadliwego systemu wychowawczego nie ponosiły uszczerbku i dziwną—zaiste—jest rzeczą, że nad tą kwestją zasadniczej wagi autorka — matka tak gładko przechodzi do porządku dziennego! Czytając jej słowa powracamy duchem do starej szkoły, w której treścią codziennego życia była walka o stopień i promocję. Uczniowie patrzyli na nauczycieli nie jako na ludzi ułatwiających im nabycie wykształcenia, lecz z urzędu swego utrudniających im otrzymanie dobrych stopni. Żadnemu dziecku, a jak się pokazuje—i żadnej matce nie przyszło nigdy na myśl, że nauczyciel dający dobre i celujące stopnie uczniom nic nie umiejącym nie jest dobry, tylko niedbały, ten zaś który im stawia wyższe wymagania, nie jest ich osobistym wrogiem, lecz sumiennym nauczycielem. „Dobrym“ nazywano nie tego, który dobrze uczył, lecz tego, który za uporne milczenie dawał co najmniej trójkę lub czwórkę, lub na pierwszą prośbę dziecka albo matki poprawiał stopień, aby nie utrudniać promocji. Ten pogląd na naukę—jako na wyścig do mety patentowej tak dalece był zakorzeniony, dzieci tak przywykły spoglądać na wymagania nauczycieli jako na ich osobisty interes wprost przeciwny interesowi uczniów, którym chodziło o jaknajmniejsze wymagania, a jaknajwiększe uznanie, że ze zdumieniem szeroko otwierały oczy, gdy na swą prośbę o podwyższenie stopnia otrzymały odpowiedź: „Jeżeli ci o to chodzi, mogę ci dać stopień jaki zechcesz: piątkę, szóstkę a nawet siódemkę, ale powiedz mi, czy przez to będziesz choć trochę więcej umiał“? Pani Zweigbaumowa również nie zrozumiałaby tego pytania. We-

dle jej zdania nauczycielowi powinno być wszystko jedno, czy dzieci coś umieją, czy nie; co im do tego ile się nauczyły? Co komu do tego, jaką korzyść z ukończenia szkół odniosły? Co im do tego, czy umieją, czy nie umieją zastosować praktycznie zdobyte w szkole wiadomości? Chodzi jej o to, by każde dziecko przebywszy określoną ilość lat w szkole średniej otrzymało patent z jej ukończenia i mogło „kształcić się dalej“. Ale co to znaczy „dalej“, jeżeli wykształcenie otrzymane rzekomo w szkole średniej będzie fikcyjne? To znaczy zapisać się na uniwersytet, z braku początkowego wykształcenia nie módz odnosić korzyści z wykładów i po kilku latach otrzymać znowu dyplom t. j. oficjalne świadectwo nieposiadanej wiedzy! Jaka stąd ma być korzyść dla dziecka?

Naturalnie też tylko czysto fikcyjna. Wykształcenie ma zupełnie realną wartość, ułatwia pokierowanie swoim życiem i swoją pracą, wypełnienie ogólnoludzkich czy zawodowych obowiązków, ale patent nie daje absolutnie nic. Jeżeli otwiera drogę do stanowiska, do którego człowiek kwalifikacji nie posiada żadnych, to naraża na gorzkie zawody i rozczarowania nie tylko jednostkę „opatentowaną“ lecz i te, które naiwnie na jej oficjalnie stemplowanym wykształceniu polegały. Tylko na samym wstępie do życia samodzielnego może on być ułatwieniem i to na bardzo, a bardzo krótko. W dalszym ciągu umiejętność bez dyplomu jest stokroć więcej warta niż dyplom bez umiejętności. Tylko też z punktu widzenia dawnej szkoły, uważanej jako złe konieczne dla otrzymania patentu, można pozostawianie na rok drugi uważać jako zaporę do wykształcenia. Z tego stanowiska na rzecz patrząc, możnaby wogóle szkołę od obowiązku nauczania zwolnić, bo jeżeli jej nic do tego, ile dzieci ko-

rzystają i czego się nauczyły, mogłoby również być wszystko jedno, gdzie i skąd się nauczyły. W miejsce szkół ustanowić biura dla wydawania patentów, których zgodność z rzeczywistym stanem poziomu umysłowego danego osobnika byłaby rzeczą obojętną.

Pani Zweigbaumowa naturalnie musi to dobrze rozumieć, że w takim razie i patent sam stałby się rzeczą obojętną, ale jej jednak o patent chodzi. Czyż nie jest rzeczą jasną, że lekceważąc wykształcenie a dopominając się o jego oficjalny stempel popiera się tylko blagę?

Pojęcia tego rodzaju mogły się wytworzyć jedynie w tych warunkach, gdy cała nauka szkolna pozbawiona była wszelkiego związku z życiem i wszelkiej kształcącej wartości, gdy dzieci w szkole bogaciły się tylko nieużytecznym balastem wiadomości do zapominania. Wtedy istotnie mogło być rzeczą obojętną, czy tego materjału do zapominania będzie trochę mniej czy trochę więcej, a także i to czy dany uczeń zupełnie, czy też prawie zupełnie nie przyswaja udzielanych mu nauk. Taka szkoła jednak nie ma nic wspólnego z wychowaniem i wykształceniem.

Pani Zweigbaumowa zresztą wpada w sprzeczność sama ze sobą. Występując w obronie dzieci, które nie umieją zastosować praktycznie zdobytych wiadomości, które z trudnością odpowiadają na zadane im pytania, a zadań klasowych na poczekaniu nie umieją odrabiać, mówi: „Jeżeli ktoś niema zdolności do rozwiązywania np. zadań matematycznych, to czy pozostanie w klasie, czy pójdzie o klasę wyżej, zawsze na razie rozwiązywać zadań nie będzie umiał“.

„Lekarstwem na taką własność ujemną umysłu może być tylko *czas*, czyli pewien rozwój umysłowy, który *tak szybko* z roku na rok nie może się dokonać“.

Ależ naturalnie! I właśnie dla tego, że potrzeba czasu, aby umysł się rozwinął i pewnym zadaniom mógł sprostać, trzeba mu ten czas dać i nie zmuszać go do coraz trudniejszej pracy w chwili, gdy on jeszcze łatwiejszej podołać nie może.

Jeżeli poziom umysłu danego ucznia nie odpowiada wymaganiom danej klasy, to udzielając mu promocji do następnej, skazujemy go na stałe nieprzystosowanie, na nieustanną niemożność korzystania z wykładu, po prostu nie pozwalamy rozwinąć się zdolnościom, wyczerpujemy i zniechęcamy energję dziecka, narzucając jej zawsze nadmierne, a stąd bezskuteczne wysiłki.

Wszystkie te właściwości, o których mówi p. Zweigbaumowa nie są bynajmniej indywidualnemi cechami pewnych umysłów, lecz wynikiem błędnych systemów wychowawczych.

Wiadomości, których nie umiemy zastosować, nie mają żadnej wartości, im bardziej doskonali się pedagogja, tym mniej do nich przywiązują wagi. Znać regułę gramatyczną, nie znaczy to bynajmniej umieć ją powtórzyć, bo tego rozumny nauczyciel dziś wcale nie wymaga, lecz stosować się do niej przy ustnym lub piśmiennym posługiwaniu się mową. Toż samo odnosi się do arytmetycznych reguł i do wszystkich innych teoretycznych wiadomości. Nieumiejętność zadawalniającego odrabiania zadań klasowych może się tłumaczyć dwiema przyczynami z których każda jest bardzo rozpowszechnionym błędem w wychowaniu: 1-o Albo dziecko nie przywykło nic robić samodzielnie, gdyż w domu zbyt troskliwa mama odrabia wszystkie zadania z nim lub za niego, co się niezmiernie często zdarza, a w takim razie istotnie jedynie tylko zadania klasowe stanowić mogą miarę tego, co ono umie naprawdę i są z tej racji nieocenione.

2-o Albo też dziecko tak jest przejęte myślą „że one stanowią o sądzie nad nim“, a tak spragnione jaknajkorzystniejszej oceny, że podniecenie próżności odbiera mu przytomność umysłu. Na szczęście nowe metody wychowania i nauczania systematycznie usuwają lub osłabiają wpływ obu tych czynników. Metoda niezadawania lekcji do domu przedewszystkim uzasadniona jest chęcią wyzwolenia pracy dziecka z pod natrętnej opieki cudzej, skasowania płatnych czy bezpłatnych korepetycji, a zniesienie stopni zwolna przyczynia się do przykładania coraz większej wagi do nauki samej, coraz mniejszej do pochlebnej oceny nauczyciela. Już dziś znam uczniów a zwłaszcza uczennice, tak dalece broniące się przed korepetycjami, że nie chcą w domu poprawiać błędów wedle otrzymywanych poza szkołą wskazówek: „Nie chcę się cudzym rozumem popisywać; niech to ćwiczenie nie będzie zupełnie dobre, ale niech będzie *moje własne*“. Jednakże matki nie rozumieją jeszcze tego, co dzieci już rozumieć zaczynają i jeszcze dziś tragiczniej biorą każdy błąd podkreślony, każdą uwagę ujemną o postępach dziecka niż istotny brak postępów. One to podniecają w dzieciach emulację, próżność, zazdrość, a potym żądają by szkoła liczyła się z tym demoralizującym wpływewem domowym i dla zaoszczędzenia przedrażnionej miłości własnej, uczniowskiej i rodzicielskiej, promowała do wyższej klasy dzieci, które w niższej nie umiały sobie radzić i dla braku dostatecznego przygotowania z nauk żadnej nie odnosiły korzyści! Jakie ładne owoce wynikają z takiego systemu, o tym znów świadczy jedno zdanie artykułu p. Zweigbaumowej:

„Drugoroczniak jest ofiarą (!!), sprawiedliwą czy niesprawiedliwą, ale zawsze ofiarą. A więc, jak każda ofiara budzi w innych instynkty takie jak wyszydzanie, wyśmiewanie, zarozumiałość, w sobie zaś pokorę,

urazę do innych, utratę wiary w siebie samego“, i t. d. i t. d. Po prostu oczom się wierzyć nie chce! Jakto? więc każda ofiara budzi szyderstwo i złośliwość w dzieciach! O jakichże to dzieciach mowa? Czyżby wychowanie moralne większości rodzin miało być aż tak spaczone, żeby widok cudzej przykrości jako naturalną reakcję miał wywoływać tryumf i radość? Pozwolę sobie śmiało twierdzić, że jest to śród dziatwy zjawisko anormalne, rażące, powiem nawet potworne i że trzeba bardzo systematycznie od początku zatruwać uczucia dziecka, aby je do tego stanu doprowadzić. Źródłem tego systematycznego paczenia i znieprawiania jest właśnie wygórowana próżność rodzicielska i ciągłe podsycanie pomiędzy dziećmi emulacji, a zatym zawiści i niechęci.

Ani dziecko zdolniejsze nie wyszydza mniej umiejącego, ani też dziecko niezdolne nie ma urazy do więcej umiejących kolegów, jeżeli jedno i drugie jest ilekolwiek dobrze wychowane. Naturalnie dobrym wychowaniem nazywam tu nie dobre manjery lecz zdrowe, poczciwe uczucia i popędy. Dla dziecka w tym rozumieniu dobrze wychowanego „każda ofiara“ będzie w pierwszym rzędzie przedmiotem życzliwego zainteresowania, koleżeńskiego współczucia i solidarnej obrony. Dobrze wychowane dzieci nie będą wyśmiewały mniej zdolnych lecz będą im pomagały, a powołuję się na świadectwo wszystkich wychowawców, by potwierdzili, że takie objawy uczuć koleżeńskich, mimo demoralizujące wpływy domowe są w szkołach naszych na szczęście częste.

Chodzi mi jednak o zasadniczą kwestję: Czy i kiedy należy dziecko na drugi rok w klasie pozostawiać?

Odrzucam zupełnie względy miłości własnej: mniemane upokorzenie, piętnowanie i t. d. Jest rzeczą

rozsądnych rodziców i sumiennych wychowawców usposobić dziecko tak, by swą miłość własną zasadzało na tym, że czymś jest, a nie na tym, że się czymś wydaje; na tym że coś umie naprawdę, nie zaś na tym, że mu nieistniejącą umiejętność przyznano; by więcej dbało o wewnętrzne poczucie swej wartości, albo swej umiejętności niż o zewnętrzną ocenę. Zawczasu ono już może i musi pojąć, że nauka jest przygotowaniem do życia i że znacznie lepiej jest przygotować się dobrze niż przygotowywać się krótko. Najmędrszemi ludźmi nie są ci, którzy wcześnie ukończyli szkoły, lecz ci, którzy najwięcej w nich się nauczyli. Wcale nie jest trudno prawdy te dzieciom wyjaśnić i wpoić, jeśli tylko rodzice sami rozumieją je i uznają.

Przedewszystkim więc należy na rok drugi pozostawiać w klasie dzieci, które nawet całkiem zadawalniające robiły postępy i dobrze odrabiają zadania, jeżeli te rezultaty osiągają kosztem zdrowia, kosztem fizycznego i umysłowego rozwoju.

Gdy dziecko dla zadowolnienia wymagań nauczycieli i dorównania w postępach kolegom wszystkie chwile dnia nad książką przepędza, gdy nauka pochłania mu godziny niezbędne dla użycia ruchu, świeżego powietrza, rozrywki, czytania dla przyjemności i snu, wówczas żyje ono nienormalnie i prędzej lub później nadmierny wysiłek pomścić się na nim musi w postaci fizycznego i umysłowego wyczerpania. Często takie dzieci— cofnięte o rok — doraźnie zmieniają się na korzyść: zaczynają zdrowiej wyglądać, rozsądniej myśleć, pozbywają się różnych wad, kaprysów, odzyskują równowagę nerwową i z nieznośnych stają się miłemi, łatwemi do prowadzenia dzieciakami. Niezmiernie powszechne jest to zjawisko u dzieci przedwcześnie do nauki systematycznej wprzężonych i zbyt młodo w zbyt wysokiej umieszczanych klasie.

Bezwarunkowo cofać należy te dzieci, które okazują się dla danej klasy wogóle nie dość umysłowo rozwinięte, wykładów nie rozumieją i bez cudzej pomocy lub drobnych oszustw zadań wykonywać nie mogą. Egzamin wstępny może nieraz w błąd wprowadzić; dziecko zdaje go szczęśliwie dzięki temu, że forsownie kuło przed egzaminem i na kilka dni sztucznie dociągnęło się do wymagań programu. W ciągu roku wyjaśnia się położenie i pozostaje do wyboru albo promować je do wyższej klasy i skazywać na stałe nierozumienie wykładów i niekorzystanie z lekcji, na stałą rolę złego ucznia, który nigdy niczego dobrze umieć nie może i właśnie dla tego do nauki się zniechęca i traci wiarę w siebie, albo też pozostawiając, ułatwić mu zadanie i postawić w położeniu dobrego ucznia, któremu w drugim roku materjał naukowy mało nastręcza trudności, samodzielnie opanować i przyswoić się daje.

I w pierwszym i drugim wypadku na zarzut p. Zweigbaumowej, że nie wolno samowolnie decydować o całym roku życia dziecka, odpowiem, że nie wolno decydować samowolnie o całym jego okresie szkolnym. Nie wolno ani przez próżność ani przez wyrachowanie rodzicielskie pozbawiać je wszelkich umysłowych korzyści z pobytu w szkole, nie wolno tym bardziej skazywać na utratę zamiłowania do nauki i na zanik umysłowych zdolności skutkiem przeciążenia i wyczerpania, nie wolno wreszcie patentu o rok wcześniej zyskanego opłacać zdrowiem dziecka.

Natomiast zgadzam się zupełnie na to, że nie należy cofać dzieci takich, które na ogół rozwijają się pomyślnie i w niektórych przedmiotach robią bardzo znaczne postępy, jeżeli w niektórych innych okazują się słabo przygotowane lub słabo uzdolnione. Odnosi się to w szczególności do tych przedmiotów, które

mało mają związku z ogólnym rozwojem umysłowym i nie są ściśle związane z całością programu. Jeżeli uczeń w nauce języków obcych nowożytnych czy starożytnych nie dorównywa kolegom, nie przeszkadza mu to wcale korzystać z wykładu gieografji, historji, matematyki, nauk przyrodniczych. Choćby ukończył szkołę bardzo słabo władając temi językami, niemniej może być wykształconym człowiekiem, a kiedyś potym, w swobodniejszej chwili luki swego wykształcenia samokształceniem uzupełni. Trochę inaczej rzecz się przedstawia, gdy chodzi o inne przedmioty: dziecko, które w niższych klasach arytmetyki nie rozumie, a zadania cudzemi rękami i cudzą głową rozwiązuje, nietylko napewno w wyższych nic a nic z matematyki nie pojmie, lecz w nauce innych przedmiotów napotka niejedną nieprzełamaną trudność. Braki erudycji, pamięciowych wiadomości — łatwo uzupełnić, ale zaniedbania rozwoju umysłowego powetować nie łatwo.

Inaczej zresztą w każdym wypadku indywidualnym rozstrzygać należy, uwzględniając nietylko postępy naukowe ale cały typ psychiczny dziecka. Zdolnym i zdrowym dzieciom można pozwolić na doganianie kolegów w niektórych słabiej opanowanych przedmiotach. Nie można ich skazywać na zanik zamiłowania do tych nauk, do których mają szczególniejsze uzdolnienie przez zatrzymywanie na rok drugi na rzeczach już znanych a zatym nie zajmujących. Wszystkie wybitne zdolności specjalne zasługują na największe poparcie, gdyż te zwykle decydują o przyszłej wydajności i wartości danego umysłu. Więcej tracimy na tym, gdy przyszły uczony przyrodnik przystosowując się do szkolnego szablonu zaniedba swe uzdolnienie przyrodnicze, niż na tym, że tenże przyrodnik nie mówi dobrze po francusku lub mało pamięta z historji.

Niezaprzeczenie najlepszym byłby taki system nauczania, któryby nie zmuszał żadnego dziecka do przystosowywania się do innych; zatym podział szkoły nie na klasy lecz na przedmioty, zapewniający każdemu możność posuwania się w jednym przedmiocie szybciej, w innym powolniej. Takiemu urządzeniu stają na przeszkodzie trudności techniczne, związane z każdym zbiorowym nauczaniem. Każda klasa musiałaby mieć osobny personel nauczycielski, co z drugiej strony sprzeciwia się innemu również uzasadnionemu dążeniu szkolnictwa, aby każdy nauczyciel i każda nauczycielka pracowali tylko w jednej szkole. Zresztą nie trzeba przeoczać i pewnych ujemnych cech tego systemu.

Zanadto przywykliśmy traktować umysł dziecięcy jako podzielony na przegródki, stanowiące każda całkiem odrębne gospodarstwo jednego nauczyciela specjalisty. I dzieci przywykają do takiego poglądu, o czym nie trudno się przekonać, jeśli im znienacka na lekcji historji np. rzucimy jakieś pytanie z innej, przypuśćmy przyrodniczej dziedziny. Na razie nic nie odpowiadają i zdumione patrzą na siebie; potym rzucają uwagę, że „to nie było zadane na lekcję“, a wreszcie robią odkrycie: „to z fizyki“! i jak tylko wiedzą, skąd odpowiedzi na pytania szukać, znajdują ją natychmiast. Między różnemi dziedzinami wiedzy i między różnemi grupami wyobrażeń w umyśle dziecka muszą istnieć ścisłe łączniki, tysiączne skojarzenia. Im takich skojarzeń jest więcej, tym lepiej grupują się wiadomości, tym harmonijniejszą i pełniejszą całość wykształcenia składają. Posuwanie się naprzód w wykładzie pewnego przedmiotu zawarunkowane jest nieraz równoczesnym bogaceniem się wiadomościami z przedmiotów innych. Ludzie przez samokształcenie zdobywający wiedzę często odczuwają trudności,

wynikające z braku podstawowego wszechstronnego wykształcenia. Można pewną gałąź wiedzy specjalnie umiłować i studjować gruntowniej i głębiej niż inne, ale nie można jej studjować wyłącznie z pominięciem wszystkich innych, gdyż to naraża na osiągnięcie bardzo nikłych rezultatów nawet w obranym kierunku.

Wreszcie pewien zasób ogólnego elementarnego wykształcenia jest niezbędny każdemu kulturalnemu człowiekowi i tego nie wolno nam żadnego dziecka pozbawiać w chęci jaknajszybszego przepędzenia go przez wszystkie klasy. Nauka powinna przygotowywać do życia, a nie do patentu.

Streszczając wszystko, co powiedziane, zmierzam do tego, by zarówno rodzice jak dzieci przywykły patrzeć na promocję nie jako na cel nauki, lecz jako na jeden ze środków wychowawczych. Tylko czysto pedagogiczne względy powinny bez apelacji decydować o tym, w jakiej klasie dziecko ma być pomieszczone, tylko korzyść dziecka winni mieć na względzie i rodzice i nauczyciele. Jeżeli zaś przechodzą lekko do porządku dziennego nad myślą, że jego umysłowy lub fizyczny rozwój może przez niewłaściwą decyzję doznać uszczerbku, to obciążają się bardzo poważną odpowiedzialnością moralną, gdyż tego uszczerbku doznanego w młodych latach późniejsze już powetować nie mogą.

Iza Moszczeńska.

Odpowiedź

na artykuł „Promocje."

Pisząc artykuł o „drugoroczniaku", z góry przeczuwałam, że pogląd mój o szkodliwości pozostawiania ucznia na rok drugi w tej samej klasie spotka się

z zarzutem nowatorstwa, dążności do pozbawienia szkoły dotychczasowego jej przywileju karania ucznia, wyrokowania o jego postępach i zdolnościach, a więc i o jego losie na przyszłość. Zarzutu tego mogłam się spodziewać od nauczycieli zaprawionych w starej szkole rutyny zawodowej i spaczonej później jeszcze twardą ręką systemu apuchtinowskiego; lecz żeby przeciwko otwarciu naroścież wszystkich szkół dla wszystkich chcących się uczyć, czy zdolnych czy mniej zdolnych, czy obdarzonych naturą bardziej indywidualną czy bierną, wystąpiła pani Moszczeńska, rzeczniczka idei postępowych i demokratycznych—tego doprawdy spodziewać się nie mogłam.

Raczej przypuszczać muszę, że jest jakieś między nami nieporozumienie, albo prędzej niezrozumienie mojej myśli przez panią Moszczeńską, kiedy we wstępie pisze, że: społeczeństwo nasze w osobach rodziców, zbyt dobrze przystosowane do dawnego systemu wychowania, wnosi do nowej szkoły wszystkie stare przesądy, ubrane w nowomodne szaty. Zarzut co do mnie dziwny, bo podług mnie, moje dowodzenia są zupełnie „nowe", tak jeszcze nie rozpowszechnione w świecie pedagogicznym i szkolnym, że nietylko ogół się do nich jeszcze nie przyzwyczaił, lecz rażą widocznie nawet p. Moszczeńską.

Ja marzę o nauce dostępnej dla wszystkich, bez żadnych zapór i sprawdzań w postaci stopni, egzaminów, bez pozostawiania uczniów na rok drugi, bez promowania, a pani Moszczeńska imputuje mi zupełnie niewłaściwie myśl, że mi bardziej idzie o promocję i o dyplom dla dziecka, niż o jego naukę. Ja, stopnie, promocje i dyplomy uważam za zaporę w pedagogice szkolnej, t. j. w nauczaniu i wychowywaniu — jak już pisałam o tem niegdyś w Niwie Polskiej w artykule

„O stopniach"; uważam je za przeszkodę do umiłowania czystej nauki dla niej samej.

Następnie, gdy mówiłam o pozostawianiu uczniów na drugi rok w tej samej klasie, jako o niesprawiedliwości, to miałam na myśli system złych szkół, rusyfikacyjnych, już przez nas porzuconych, i obecnych jeszcze, niestety, złych szkół polskich, przetłumaczonych z rosyjskich. Jestem przekonana, że im szkoły będą lepsze, tym i drugorocznych będzie mniej. Historja szkół zresztą nastręcza nam dosyć faktów po temu: zajrzyjmy do dziennika nauczyciela—urzędnika. Dziennik taki mieni się od dwójek i trójek. Zajrzyjmy zaś do dziennika nauczyciela-prawdziwego pedagoga i przyjaciela swych uczniów: tam znajdziemy tylko uwagi o postępach uczniów w nauce. Do szkół wstępowało do klasy wstępnej uczniów około 50, z klasy zaś 8-ej wychodziło zaledwie kilkunastu, bo reszta (z małemi wyjątkami) porzucila szkołę z piętnem drugo- i trzeciorocznaka.

Dobra zaś szkoła powinna przeprowadzić garstkę młodzieży od klasy wstępnej do 8-ej, dać jej naukę, wychowanie, kulturę, zamiłowanie do pracy i zdolność do samouctwa. Czy przewaga złych stopni, lub pewna liczba drugorocznych w klasie oznacza, że młodzież źle się uczy i jest niezdolna? Nie, to tylko dowód, że metody nauczania były złe. Czyli, im szkoły będą lepsze, tym drugorocznych będzie mniej, gdy zaś będą stały na wysokości swego zadania, to i drugorocznych zbraknie.

Byłam kiedyś w szkole w kancelarji nauczycielskiej, gdy po dzwonku wpadł tam młody nauczyciel i opowiadał z oburzeniem, że ani jeden uczeń nie rozwiązał zadania gieometrycznego. Smutny ten wynik wpisał do swego notatnika jako szereg: „źle, źle, źle" (a wszak z tych notatek wyciąga się następnie wnio-

sek, czy ucznia można wyżej przepuścić!) Gdy wyszedł, zwróciłam się do obecnego tam wzorowego nauczyciela matematyki i pedagoga z zapytaniem, czym się to dzieje, że zwykle $^3/_4$ w klasie jest złemi uczniami z matematyki? Usłyszałam odpowiedź, „że widocznie nauka ta jest źle im wykładana“. Święta prawda, czego dowodem są t. zw. klasówki z matematyki. Gdyby nie „ściągaczki“, „kartki“, „poczty“, to nie wiem czyby się kilku uczniów w klasie znalazło, którzyby zadawalające rozwiązanie podali. Czy to wina uczniów? Nie, to wina nauczycieli, którzy nie przystosowali ćwiczenia do poziomu umysłowego i umiejętności uczniów danej klasy.

Pani Moszczeńska zaś tłumaczy niezadawalające rozwiązania zadań klasowych dwiema przyczynami:

1) że dziecko nie przywykło do odrabiania lekcji samodzielnie, bo w domu za niego ktoś lekcje odrabia,

2) że dziecko jest tak podniecone uczuciem próżności, by zdobyć sobie dobrą ocenę, że mu to odbiera przytomność umysłu. O tym, że wybór zadania klasowego mógł być nieodpowiedni, nie przystosowany do posiadanych wiadomości, o tym u pani Moszczeńskiej ani słówka. Niema chyba większej zwolenniczki zniesienia „ciała korepetytorskiego“, nade mnie. Jeżeli jednak szkoły z panią Moszczeńską na czele będą się upierały przy tym, że powinny mieć prawo zostawiania uczniów na rok drugi, i to przeważnie na zasadzie klasówek (zadawanych często przez niepowołanych pedagogów), to naprawdę gotowam się pogodzić z narzędziem korepetytorskim, torującym uczniowi przejście z klasy do klasy.

Wogóle z krytyki pani Moszczeńskiej zdawałoby się, że jesteśmy już szczęśliwemi posiadaczami wzorowych szkół dla naszych dzieci, a o ile są jeszcze pewne braki, to tylko z winy rodziców, którzy

nie dorośli do szczytnych haseł szkolnych. Mnie się zdaje, że jeszcze dużo pracy będzie potrzeba, nim będziemy mogli poszczycić się takiemi szkołami. Zarówno rodzice, jak i ciało profesorskie muszą dużo jeszcze nad sobą pracować i wciąż się doskonalić. Dowodem tego jest obecna wspólna praca pedagogów z rodzicami, (o której wszak p. Moszczeńska wie bardzo dobrze), by wspólnemi siłami dojść jak najprędzej do upragnionego celu.

A teraz jeszcze kilka słów odpowiedzi na poszczególne zarzuty pani Moszczeńskiej.

Panią M. rażą moje słowa, że to rzecz dziecka ile sobie z nauki przyswoi i że samo w przyszłości będzie za to odpowiedzialne. Pomimo jej oburzenia, trwam dalej przy swym zdaniu; bo spytajmy tylko, czy, gdyby dziecko nawet kilka lat w każdej klasie przesiedziało, czy nauczy się na pamięć całej treści programu szkolnego? Nie. Każdy umysł przyswaja sobie przeważnie to, do czego ma zdolność. Ogół dzieci opuszczających szkołę posiada zasób wiedzy najróżnorodniejszy pod względem ilości i jakości.

Następnie p. M. mówi, że ja sama przyznaję, iż tylko „czas“ może być lekarstwem na to, że dziecko odrabia nieumiejętnie zadania klasowe, a nie pozwalam w tym celu pozostawić go w tej samej klasie. Ja zaś zapytuję: jeżeli jeden rok do upragnionej zmiany nie wystarczy, to czy dziecko ma siedzieć w tej samej klasie 2, 3 i 4 lata i tak aż do nieskończoności? Jeżeli tylko umysł dziecka jest w stanie podążyć za wykładem nauczyciela, to i dosyć, bo jak mówię: „dane braki ujawniające się podczas egzaminu, czy przesłuchiwania, tylko w szkole najdotkliwiej dają się odczuwać; człowiek dojrzały w późniejszym życiu rzadko podobnym próbom podpada... i t. d.“ A zresztą wyobrażam sobie, że w szkołach doskonałych, w szkołach

przyszłości, takie wypadki coraz rzadziej zdarzać się będą, bo wymagania szkoły bardziej będą odpowiadały zasobowi umiejętności dziecka.

Pani Moszczeńska, która zwykła błędy społeczeństwu wytykać, nakłada naraz różowe okulary i dziwi się, gdy mówię, że obecność „drugoroczniaka“ w klasie może wzbudzić w jego spółkolegach takie niepożądane wady, jak zarozumiałość, wyśmiewanie się i t. p. Cóż zrobić, kiedy niestety tak jest. Nie wszystkie dzieci prócz *„dobrych manjer*, posiadają *„dobre wychowanie“*, w rodzaju uczennicy, którą przytacza p. M. w końcowym zwrocie artykułu „Nauczanie zdolnych dzieci“, jako wzór do naśladowania.

Dalej p. M. mówi, „że najmędrszemi ludźmi nie są ci, którzy wcześnie ukończyli szkoły, lecz ci, którzy najwięcej się w nich nauczyli“, mając naturalnie na uwadze drugorocznych, którzy o kilka lat dłużej nad normę w szkole siedzieli, a więc więcej powinni byli się nauczyć. Ja zaś na to odpowiem, że historja dosyć przykładów i takich nam podaje, że najmędrszemi ludźmi byli ci, co nigdy w szkole nie byli, a kształcili się poza szkołą. W szkole uczeń powinien przebywać normalną liczbę lat, a przez ten czas szkoła powinna przyswoić umysłowi dziecka pewien tylko zasób wiedzy, lecz pod względem jakości doskonałej.

Czym uzasadnia p. Moszczeńska rygor pozostawiania dzieci na rok drugi w tej samej klasie? Tym

1) że dziecko jest słabowite, że „naukę osięga kosztem zdrowia“. Ależ: ja dziecko takie zamiast pozostawienia go na drugi rok, odebrałabym zupełnie ze szkoły, a wywiozła gdzieś na wieś, gdzieby swe siły fizyczne wzmocniło i gdzieby też uczyć się mogło— gdyby takie szkoły po wsiach dla słabowitych dzieci już rozpowszechnione były;

2) że „dzieci są zbyt młode wiekiem w klasie i przez to nadmiernie pracują“. Ależ odrazu dzieci zbyt młodych nie należało do klasy wyższej kwalifikować;

3) że „dzieci nie rozumieją wykładów i bez cudzej pomocy nic wykonać nie umieją“. Takie dzieci uważam już za niezdolne i za odpowiedniejsze do szkół o mniejszych wymaganiach.

Jeszcze na jedno chciałam zwrócić uwagę; pani M. mówi ciągle o „dyplomach“, chociaż ja w artykule moim wcale o nich nie wspominałam i nie myślałam. I owszem, raz wspomniałam o patencie, jako niezbędnym do wstąpienia do uczelni wyższych, lecz i tu uważałam go za złe konieczne naszych złych szkół. Myślę, że przyszłe nasze szkoły żadnych patentów i dyplomów dawać nie będą, chyba, „gdy“, jak wspomniałam, „człowiek dojrzały zechce swe wiadomości zastosować praktycznie, a więc lekarz leczyć it.d. it.d.“

Tyle co do odpowiedzi poszczególnych.

Natomiast nadmienić jeszcze muszę, iż cieszy mię bardzo zgoda p. M. na to, że nie należy cofać dzieci, które tylko do pewnych przedmiotów okazują brak zdolności, do innych zaś są bardzo zdolne, jak i to, że przyznaje, iż racjonalniejszy byłby podział szkoły nie na klasy, lecz według przedmiotów.

Kończąc swoją krytykę, p. M. życzy sobie, „by zarówno rodzice, jak i dzieci przywykły patrzeć na promocję nie jako na cel nauki, lecz jako na jeden ze środków wychowawczych“.

Ja zaś dodam do tego jeszcze, że życzę sobie, aby ogół naszych nauczycieli, jak i ci młodzi, którzy chcą się poświęcić szczytnemu zawodowi nauczyciela, byli prawdziwemi pedagogami, wyćwiczonemi prócz w swoim przedmiocie i w naukach pedagogicznych i psychologicznych. Aby prócz miłości do swego przedmiotu, ukochali i poznali też i tych, dla których za-

sób swej wiedzy przeznaczyli. Żeby nie wymagali, aby naukę, do której oni doszli po wielu latach pracy, trudu i studjów, dzieci odrazu, w ciągu kilku lat szkolnych pojęły i sobie przyswoiły, czyli innemi słowy—żeby wymagania nauczycieli były umiarkowane, a wtedy, przekonana jestem, nie będzie trzeba pisać o „drugoroczniakach“ i o „promocjach“.

N. Zweigbaumowa.

O wypracowaniach.

Jest w przesmutnej, przesyconej łzami, książeczce Doroszewicza p. t. „Rodzina i szkoła“, opowiadanie: „Język rosyjski“. Za to, że w wypracowaniu na temat „cierpliwością i pracą dobijesz się celu“ pozwolił sobie uczeń na napisanie tego, co pomyślał, siedział sześć godzin w kozie, dostał „zero“ z wypracowania, zmniejszono mu stopień ze sprawowania i powiedziano zawezwanym rodzicom, że na drugi raz syn ich za coś podobnego wydalony będzie z gimnazjum. „Po co więc—mówi od siebie autor — samemu myśleć kiedy może być źle, a zresztą nauczyciel sam podyktuje na piątkę, potem wykuje się i już. Do pisania wypracowań szkolnych musi się być specjalistą. Jedni są od wypracowań, inni od pisania próśb“. Turgeniew za ćwiczenie napisane dla gimnazisty, dostał trójkę z minusem. Szczedryn—dwójkę za wypracowanie, które napisał dla swojej córki. Profesor, gdy się o tym dowiedział, przeprosił go, ale twierdził, że „ono nie tak powinno było być napisane“.

To samo spotkało Gorkij'a za wypracowanie „o wodzie“, napisane dla małej przyjaciółki, jak o tym sam w jednej ze swych nowel opowiada.

„Nie tak powinno było być napisane — „las koniecznie na prawo, rzeka koniecznie na lewo“. Szablon —w myśli, w uczuciu, w słowie.

Czyż mamy mnożyć takie przykłady? Znamy je wszyscy. Z naszego własnego i najbliższego doświadczenia. Jedna z niezliczonych tragiedji szkolnych. Wypracowania na tematy narzucone, obce, nie przeżyte i nie doświadczone własnemi zmysłami i własnym odczuciem, więc pisane na zimno, z trudem, z niechęcią, sztucznemi zapożyczonemi frazesami, a często przepisywane dosłownie od „specjalistów“. A potym oceniane fałszywie, powierzchownie.

Oto kilka próbek z traktowania wypracowań w pierwszym okresie nauczania szkolnego w Niemczech. Dziesięcioletnia dziewczynka wpada z hałasem do pokoju.

„Mamo, na jutro mamy wypracowanie — „Moje urodziny“.

„O, to dobrze. O tym potrafisz dużo napisać“.

Dziewczynka zabiera się do pisania.

„Nasamprzód tytuł—„Moje urodziny“. A dalej?“

„Przypomnij sobie, kiedy były twoje urodziny“?

Dziecko zdziwione, odpowiada wahająco:

„Dziewiątego czerwca“.

„Napisz więc“.

Dziecko dziwi się coraz bardziej. Wreszcie wybucha.

„Ależ „mamo“. Tego przecież nie mamy napisać.

Tylko co?

Mała wyjmuje bruljon. „Stoi“ w nim — „Moje urodziny“, a potym oderwane słowa: Wczoraj. Skończyłam. Gdy wstałam. Na stole. Po obiedzie.

Matka nie rozumie.

— Cóż to ma być?

— Jakto? To nasze „zdania“. Tak mamy napisać. Więc.

Wczoraj były moje urodziny.

— Ależ dziecko, to przecież nieprawda!

Mała wybucha śmiechem i tłumaczy: „Ach mamo, to przecież jest wypracowanie“.

— A, wypracowanie—godzi się zaskoczona matka.

— „Pani“ powiedziała, że mamy tak napisać.

— No, kiedy „pani“ powiedziała.

I dziecko pisze: „Wczoraj były moje urodziny. Skończyłam dziesięć lat. Gdy wstałam, powinszowali mi rodzice i rodzeństwo...“

Niema wcale rodzeństwa: Ale „pani“ powiedziała. Być może, że „pani“ wcale nie tak myślała. Lecz dziecko jest przekonane, że wypracowanie to zupełnie co innego niż rzeczywistość i że dla tego musi tak pisać, jak to „pani“ dla przykładu może powiedziała. Zresztą gdyby nawet „pani“ tak myślała, nie można jej z tego robić zarzutu. Tak bowiem uprawia się wszędzie naukę wypracowań szkolnych. „Pani“ inaczej się sama nie uczyła, o niczym innym nie słyszała. Dziecko, — twierdzi zaśniedziała pedagogika,—nie jest w stanie bez pomocy opracować dany temat. Nie mówiąc już o samodzielnym myśleniu. Więc...

Jeszcze przykład. Dziecko ma napisać wypracowanie o kaczce. Napisało kilka zdań. Więcej nie umie. Ale musi, to wypracowanie „musi“ być dłuższe.

Matka przypomina mu, że na podwórku jest kaczka, że przyglądało się jej często z wielkim upodobaniem i mogłoby o niej mnóstwo ciekawych i zabawnych rzeczy opowiedzieć. Ale dziecko się opiera: „tak niewolno, „pani“ tego nie mówiła.

I zamiast swoich, oryginalnych, ślicznych spo-

strzeżeń i wrażeń pisze dziecko bezbarwne, idealnie poprawne zdania w stylu elementarzy i wypisów: „Kaczka jest ptakiem wodnym. Kaczka ma tułów pokryty piórami i t. p.“

Tak pisze dziecko, które zdobyło całą sumę obserwacji na ten sam temat, własnych, charakterystycznych i mogłoby się niemi dzielić z rozradowaniem, z zapałem. Smutne — prawda? A byłoby smutkiem swym przytłaczające i ciężkie nie do zniesienia, gdyby w mrok ten nie wpadł snop jasnych promieni, usiłujących rozproszyć jego beznadziejność. Rozpoczęła się na świecie walka o wypracowania stylowe, o ten kwiat nauczania, w którym wypowiedzieć się może dusza dziecięca, o ten most złoty, który mógłby wieść ze szkoły w życie. Walka, usiłująca wyrwać wypracowania z objęć skostniałej rutyny, szablonu i schematyzmu i pchnąć je na drogę swobody, szczerości, samodzielnej twórczości. W ruchu tym Niemcy zajmują miejsce pierwszorzędne. Zapoczątkował go tam II-gi Kongres wychowania estetycznego w Weimarze w r. 1903-cim, omawiający „Język i poezję w nauczaniu“. Rozprawa referenta i ożywiona dyskusja doprowadziły do postawienia uzasadnionych postulatów reformy na tym polu. Rozwinął ją szerzej cały szereg prac, omawiających tę sprawę. [1])

Opierając się na nich, ująć możemy wyłaniający się jasno całokształt tej propagowanej reformy.

---

[1]) Otto Anthes—„Der papierne Drache“.
Paul Reiff—„Praktische Kunsterziehung“.
Gansberg—„Schaffensfreude“.
H. Scharrelman—„Im Ramen des Alltags“.
Johann Friedrich — Sonneschule.
Artykuły w pismach: „Der Seemann, Pädag. Reform, Blätter für deutsche Erziehung.

Najpiękniejszą zdobyczą nowoczesnej pedagogiki jest zwrot do budzenia sił twórczych w dziecku, do wyzwalania w nim ducha wolnej, samodzielnej twórczości.

Z głębokim westchnieniem bezmiernej ulgi powiedzieć sobie możemy, że oto już wkrótce może do przeszłości należeć będą te czasy, w których żądano, aby dziecko uczyło się tego wszystkiego, co „trzeba“ umieć, aby wlokło za sobą cały ten balast nieprzetrawionej wiedzy, wyjaławiającej umysł i czyniącej go niezdolnym do samodzielnej pracy. Te czasy, o których tak wymownie pisze Otto Ernst: „Nasze dzieci prowadzą podwójne życie — jedno w szkole, a drugie poza szkołą, w domu i na ulicy, które z tamtym nie ma nic wspólnego. Tak być nie powinno i nie może.

Uczeń musi wiedzieć i czuć, że w nauczaniu szkolnym idzie także o sprawy życia, o *jego* stosunek do życia, o *jego* potrzeby życiowe, a nie o potrzeby nauczyciela, albo martwej wiedzy, albo programu, który musi być wtłoczony w głowę ucznia“.

I tutaj, i w dziedzinie wypracowań stylowych bardziej może niż w każdej innej, celem nauczania ma być rozbudzenie a raczej wzmocnienie w dziecku pierwotnego, instynktowego popędu twórczego, rozwinięcie w nim chęci do wypowiedzenia się, umiejętne dostarczenie mu środków do takiego szczerego wypowiedzenia się, ułatwienie mu czerpania z tych źródeł głębokiej, wielkiej rozkoszy, jaką tylko własna samodzielna twórczość duchowa dać może.

Kto odważył się dotychczas przy wypracowaniach stylowych mówić o wolności myśli, o rozkoszy tworzenia? Większość uczniów niema pojęcia o tym, że wypracowania oznaczać mogą własne myśli, wypowiedziane własnemi słowami. Ich robota jest czysto pamięciowa, bojaźliwie unikają słów, których się nie

używa w szkole, szukają utartych frazesów. Swiadczy o tym tak wymownie bezbarwny, albo też nienaturalny, sztuczny styl, górnolotne słowa, osłaniające ubóstwo i nieszczerość myśli.

Normalne dziecko, wstępujące do szkoły, umie się doskonale wypowiedzieć, o ile nie jest onieśmielone. Dlaczegóżby nie umiało potrafić zrobić tego piśmiennie, skoro posiądzie technikę pisania? Nie należy mu tylko wmówić, że idzie tu o coś zupełnie innego, że wymagamy od niego czegoś nadzwyczajnego. Jedyną trudność bowiem stanowi dla dziecka brak zaufania we własne siły i umiejętność, niepewność, czy nauczyciel będzie zadowolony. Gdy spostrzeże, że nauczycielowi podoba się jego własny sposób wyrażania się, onieśmielenie i niepewność znikną. Każcie każdemu dziecku opowiedzieć, a potym opisać drogę, jaką codzień odbywa, idąc do szkoły; nie jakąś idealną drogę, ale jego własną, przekonajcie je, że was to interesuje, przypomnijcie mu, że na każdej drodze szkolnej znajdzie się coś ciekawego do zobaczenia i do usłyszenia. A dowiecie się z pewnością wielu interesujących rzeczy, chociażby nawet któreś z nich wyliczyło tylko poprostu ulice, przez które przechodzi, a inne napisało: „Gdy idę rano do szkoły, to listonosz roznosi listy a piekarz rozwozi bułki. Na Królewskiej ulicy muszę prędko lecieć, bo inaczej się spóźnię“. [1])

I to powinno być jedynym „przygotowywaniem“ wypracowań na wszystkich stopniach nauczania, tymbardziej na najniższych. Tymczasem nauczyciele starają się przedewszystkim upodobnić sposób wyrażania się dzieci do swego własnego. I w tym widzą swoje zadanie. A sposób ten t. zw. „przygotowywania“ wy-

[1]) Otto Anthès.

pracowań stylowych jest urągowiskiem wieku, w którym się tyle mówi o indywidualizowaniu. Toż przecież te wypracowania właśnie są może jedyną (przy masowym nauczaniu) dziedziną, w której może się wykazać indywidualność dziecka. Tylko trzeba szanować w dziecku szukanie własnego wyrazu i osobliwe piękno dziecięcego sposobu wyrażania się. Bo to jest piękno. Te skróty, te przeskakiwania od rzeczy dla nas ważnych do drobiazgów i szczegółów, najsilniej przykuwających wyobraźnię dziecka — to są charakterystyczne cechy i swoisty urok dziecięcego umysłu. Na tym wszak polega także czar pieśni ludowych oraz całej twórczości pierwotnej.

Tak, jak uczyć się musimy rozumieć poetę, tak musimy też czytać utwory dziecięce, odczuwać subtelnym uchem życie duszy, przemawiające z najnieudolniejszej chociażby, ale własnej formy. Dziewczynka, której polecono opisać „wczorajszą niedzielę“—napisała: „Wczoraj była niedziela. Ale w sobotę było pysznie. Wieczorem kąpaliśmy się i woda była okropnie zimna. Potym piliśmy czekoladę. Było pysznie“. Kto ma uszy do słuchania, niechaj słucha!

Pierwsze przykazanie w dziedzinie wypracowań stylowych brzmieć więc powinno: Nie będziesz przygotowywał formy wypracowań twych uczniów, ale będziesz dawał dziecku tworzyć swobodnie. Nie będziesz narzucał dziecku twojej formy, ale uczyć się będziesz przenikać w jego dziecięcą formę.

Niewątpliwie musi się dziecko wreszcie nauczyć wyrażać tak, jak dorośli, ale nie koniecznie tak, jak ten właśnie dorosły, któremu przypadła rola nauczania. Wpływ nauczyciela powinien się objawiać nie jako narzucanie i opanowanie, lecz jako pomoc i podpora.

Nauczyciel powinien raczej zachęcać dzieci do wyrażania się na swój oryginalny sposób. Tą drogą wydobyć się dają częste odrębne i twórcze pomysły, tkwiące w dzieciach. Każda klasa społeczna zresztą, każde środowisko, każda rodzina posiada najczęściej swoje charakterystyczne, specyficzne sposoby wyrażania się, które dziecko przejmuje. Ochraniać i zachowywać je należy, aby wzbogacić język, nie zaś wytępiać i tłumić w dążeniu do poprawności języka. Tę poprawność i biegłość w oddawaniu zdobywanych wrażeń nabędzie ono zresztą stopniowo przez czytanie, oraz przez wpływ nauczyciela, który, zniżając się do zrozumienia dziecka, nie przekształci wszakże swojej mowy w dziecięcą.

Samo przez się zrozumiałym jest, że dziecko może dawać własny wyraz tylko takiej treści, którą samo zdobyło i opanowało. Treści tej dostarczą mu dostatecznie materjały z jego otoczenia i doświadczenia, które zdobyło własnemi zmysłami. W tym celu należy dziecku otwierać oczy na otoczenie. Wypowiadanie spostrzeżeń i wrażeń z życia czerpanych zaostrzy spostrzegawczość dziecka i zmniejszy w przyszłości zastępy tych ludzi, pozbawionych poezji życia „trzeźwo“ myślących, którym potrzeba nadzwyczajności, aby ich pobudzić i poruszyć.

Tematy, czerpane z przyrody, odczute samodzielnie, budzą w wysokim stopniu poczucie przyrody i mają nieocenioną wartość. Tematy z fantazji dają bogate pole do wypowiedzenia się duszy dziecięcej. Pozwólmy tylko dzieciom iść własną drogą, pokazać, co one myślą i czują, wypowiedzieć to, co je interesuje, wydobyć z siebie te skarby, które zatraca anormalna metoda nauczania.

Wiemy wszyscy z praktyki nauczania, jak często nauczyciel nie jest w możności opanować klasę, pora-

dzić sobie z tym nieokiełznanym żywiołem, który wymyka mu się z pod wpływu, dowodząc braku wzajemnego rozumienia się i odczuwania. I tutaj wypracowania stylowe mogłyby stać się pomocą nieocenioną, gdyby uczeń mógł i chciał w nich szczerze i swobodnie wypowiedzieć to, co mu przepełnia duszę, czego chce i potrzebuje. Tylko że my każemy mu pisać... o połowie śledzi, którego nigdy nie widział, albo wypowiedzieć myśli na widok wzburzonego morza, których nigdy nie miał. Albo też każemy mu deklamować na tematy: Praca uszlachetnia, praca jest bogactwem i t. d., chociażby on sam czuł nieprzeparty pociąg do lenistwa.

Drugie przykazanie nasze w kwestji wypracowań stylowych brzmieć będzie: Wolny niczem nieskrępowany wybór, jako zasada, podawanie tematów określonych dla wszystkich, jako wyjątek. Wypracowanie powinno być swobodnym ćwiczeniem się ucznia w szczerym oddawaniu piśmiennym własnych wrażeń i doświadczeń i wyrazem jego myśli i uczuć.

Tylko na tej drodze zdobędzie dziecko bezwiednie pojęcie o prawdziwej istocie i celu piśmiennego wyrazu; czuje ono, że aby potrafić coś wyrazić, trzeba coś doświadczyć i przeżyć, zyskuje podnietę do dokładniejszej obserwacji, a wreszcie pisząc, jest gorliwie i szczerze zajęte. Tymczasem powtarzanie wyuczonych zdań—(dla nauczyciela wygodniejsze) nie może w żaden sposób być uważane za rzetelną działalność umysłu. Istotnym zadaniom wypracowań stylowych odpowiadają te piśmienne ćwiczenia pamięciowe (np. Tulipan: 1) cebulka, 2) łodyga, 3) liście, 4) kwiat), o tyle, ile rysowanie w kratkach ćwiczy oko i zmysł estetyczny, a więc odpowiada istotnemu zadaniu rysunku. Wyrządzają tę samą krzywdę: nie dają się wyzwolić i rozwinąć przyrodzonym siłom, odbie-

rają dzieciom przyjemność, wynikającą z samodzielnej twórczości i wpajają w nie fałszywe pojęcie o samej rzeczy. Ćwiczenia według „planu“, które w 50-ciu kajetach zgadzają się co do „wstępu“, „zakończenia“ i „głównych punktów“, staje się w pojęciu ucznia czymś szczególnym, czymś obcym, „abstrakcyjnym“.

Że może być inaczej, że te nowe teorje w czyn wprowadzone wydają piękne owoce, jakkolwiek z początku może być trudno—za długośmy grzeszyli!—wykazują próby praktyczne. Całe szeregi nauczycieli podaje wzory takich „wolnych“ wypracowań, uprawianych w swoich klasach. Tematy najrozmaitsze—z fantazji czerpane, albo też umiejętnie podsuwane, jak: Na spacerze. Na ślizgawce. Śnieg pada. Niedziela. Moja siostrzyczka. Na wiosnę—w szkole. Na wiosnę—w polu it.d., i t.d. A wszędzie ta sama zasada: otwieranie dzieciom wstępu do bogatej rzeczywistości życia i dopomaganie mu do odtwarzanie jej w mowie, piśmie, rysunku, ułatwienie mu drogi do samodzielnej, swobodnej obserwacji i znalezienia własnego wyrazu dla własnej indywidualności.

Oto kilka autentycznych próbek takich wypracowań dzieci 8-mio, 9 i 10-cioletnich z niemieckiej szkoły ludowej. Temat — o chorobie, zatytułowany dowolnie: Gdy byłem chory.—Chory Janek.—Chory Julek.—Janek zachorował.

I. *Gdy byłem chory.* Razu jednego rano powiedziała mama: Wacek, wstawać, do szkoły! Ale mnie się jeszcze nie chciało wstawać. Wtenczas mama doszła do łóżka, spojrzała na mnie i powiedziała: jesteś chory, masz odrę. I byłem chory. I przez 9 dni nie chodziłem do szkoły.

II. *Janek zachorował.* Janek jest chory. Ma tyfus. Niema rady—trzeba było zawołać doktora. Ojciec po-

wiedział: idźno do doktora Krona i poszedłem. Musiałem u niego długo czekać, bo było dużo chorych. Jak wszyscy wyszli, zawołali mnie i powiedziałem: panie doktorze, Janek zachorował, mamie się zdaje, że to tyfus. I doktór Krone przyszedł.

III. *Julek jest chory*. Julek leży w łóżku i jest chory. Ma odrę. Dorożka zaturkotała. Drzwi się otwierają; jakiś pan wchodzi. To doktór. Dorożka czeka przed domem. Doktór mówi: Nic ważnego, ma odrę. I napisał receptę do apteki i świadectwo do szkoły.

IV. *Gdy byłem chory*. Raz zachorowałem, miałem zakażenie krwi. Bo strzelałem z kapiszonów i proch dostał się do ranki. Była właśnie niedziela, a ja musiałem leżeć w łóżku i nie mogłem wyjść na ulicę.

V. *Chory Janek*. Mój brat Janek był raz chory. Posłali mnie do apteki i aptekarz powiedział: usiądź. Usiadłem i czekałem pięć minut, aż było gotowe. Potym zaniosłem lekarstwo do domu, a mój brat powiedział: gorzkie.

V. *Gdy zachorowałem*. Gdy zachorowałem, poszła moja siostra i mój kuzyn do apteki. Potym przyszedł doktór i powiedział: Dzień dobry! Potym powiedział: gdzie jest chory? I moja matka zaprowadziła go do łóżka, w którym ja leżałem. Jak przyszedł na drugi raz, to przyniósł mi pomarańczę. Ucieszyłem się bardzo.

VII. *Franek jest chory*. Franek upadł; złamał sobie nogę. Franek płakał. Leżał w łóżku. Ojciec siedział przy łóżku i grał z nim w domino. Mama płakała. Doktór powiedział: oddajcie go do szpitala. I doktór zabrał go ze sobą. Franek leży w szpitalu. Mama płacze.

Jakaż rozmaitość w ujęciu tematu, zależna jedynie od osobistych wrażeń. Czyż należy żałować, że temat ten nie został „przygotowany“ i oddany w kilku

poprawnych zdaniach jako „choroba“ w oderwaniu? Ileż własnych, charakterystycznych zwrotów i wyrażeń zatraciłoby się wówczas doszczętnie!

Z tematów uprawianych dotychczas przy nauce wypracowań stylowych usunąć trzeba piśmienne opowiadania przeczytanych powiastek, przeróbki czytanych lub uczonych na pamięć wierszy. Doskonałe opracowanie formy przez autora przytłacza siłę twórczą dziecka i zabija jego samodzielność. Jeśli dziecko ma samo tworzyć i kształtować, to nie może za nim stać zawsze ktoś większy, ktoś, który to samo daleko lepiej potrafi. Rafael chciał połamać swój pędzel, gdy ujrzał freski Michała Anioła w kaplicy Sykstyńskiej. Temat, który dajemy dziecku do odtworzenia nie powinien być przedtym opracowany ani przez nauczyciela, ani przez poetę. Musi to być materjał surowy. Wtedy tylko stanie się dziecko na swój sposób panem materjału.

Jeszcze surowiej zastrzedz się musimy przeciw t. zw. tematom z literatury. Mają to być roztrząsania myśli poety—myśli, odarte z formy, stanowiącej ich postać właściwą i wartość. Więc najczęściej nie znajduje się w nich nic z tego, co poeta chciał powiedzieć, lub znajduje się to, co poeta powiedzieć nie chciał. Albo też wskazuje się przy podobnych wypracowaniach uczniom, jak zrobiony jest utwór, wzbudza się zainteresowanie ucznia techniką, rzemiosłem sztuki — językiem, metryką, budową! I miast działać na uczucia, stwarza się krytyka tam, gdzie niema do tego podstaw, możności porównywań, wykształcenia artystycznego?

Najgorzej zaś bywa, gdy wymagamy od uczniów piśmiennego oddawania prozą utworów poezji. Jest to wielka i brutalna krzywda, wyrządzana poecie. Dobry utwór poetyczny jest koniecznym, nie znoszącym zmiany, doskonałym wyrazem tego, co żyje w duszy poety. Jest to istota dzieła sztuki. Pozwolić duszę utworu rozdzierać nieudolnemi rękami uczniów, burzyć to, co stworzyło objawienie i natchnienie, uśmiercać duszę utworu, zaklętą w formę, .może tylko bezmyślne barbarzyństwo. Precz z wypracowaniami z literatury!

Wypowiedzieć też mamy wojnę wszelkim urzędowym planom i ekspozycjom. Czyż koniecznym np. jest najpierw zebranie całkowitego materjału? Czyż nie można zacząć wtedy, gdy jest jeden choćby punkt zaczepny? Gdyby nawet cały materjał nie został wyczerpany—zostanie dla kogo innego. Nam wystarczy, gdy zostanie oświetlona ta strona tematu, która wydała się piszącemu najważniejszą. Wstęp? Gdy mam temat i materjał, obejść się mogę bez sakramentalnych wstępów i zakończeń. Wymagamy przecież nawet specjalnego stylu listowego, i list, ta najpoufniejsza forma wyrażania się indywidualnego ujętą zostaje w szemat wykrzykników, apostrof, zwrotów tradycyjnych i t. p. Broń Boże, zacząć od „ja“!

Czerwony atrament — mówią pedagodzy — to złe konieczne. Złe—oczywiście—ale czyż konieczne? Jakież to błędy może popełniać dziecko? Błędy pod względem treści nie mogą mieć miejsca tam, gdzie dziecko oddaje własne wrażenia, a nie powtarza cudzych zdań. Pozostają więc błędy gramatyczne i ortograficzne. Uczeń, który tworzy i kładzie w to dużo, nie jest w stanie panować jednocześnie nad dziedziną gramatyki, ortografji, kaligrafji. Na pierwszym stopniu nauczania nie należy więc wcale poprawiać takich błędów

tymbardziej że wypracowania stylowe nie są polem takich ćwiczeń. Stopniowo w miarę czytania i wprawy w pisaniu znikać będą i podobne błędy. Tymczasem zaś takie poprawki, czepianie się drobiazgów, ciągłe napominanie działa paraliżująco na twórczość ucznia, zabija jego szczerość, a poza tym — ogłupia nauczyciela.

Co do poprawek formy, to nigdy zresztą zapomnieć nie należy o tym, że nauczyciel musi poprawiać ze stanowiska ucznia nie ze swojego, musi uwzględniać to, co i jak *dziecko* chciało napisać. Takie poprawianie zresztą nigdy nikogo niczego nie nauczy. Tak samo celu nie osiągną poprawki przez ucznia robione, jest to bowiem bezmyślna łatanina tylko. Wystarczy, gdy nauczyciel przeczyta głośno utwór, kładąc lekki nacisk na miejsca, które zasługują na wyróżnienie lub naganę (np. niejasności, zbyteczne powtarzanie i t. p.).

Niech dzieci piszą jaknajwięcej, poprawiajmy jak najmniej!

Wymagać musimy tylko jasnego przedstawienia rzeczy. A tak będzie, gdy dziecko nauczyło się dokładnie postrzegać szczegóły, obejmować całość, patrzyć, gdy zdobyło porządek szeregowania szczegółów w postrzeżeniach. Wówczas potrafi także zapanować nad formą piśmienną. Zresztą jeden własny zwrot, jedno własne powiązanie, jeden ślad własnego patrzenia, jedno drgnienie własnego odczucia—oto rezultaty, okupujące sowicie błędy gramatyczne i ortograficzne.

Inteligientny nauczyciel znajdzie sposoby do pobudzenia dziecka do głębokiej obserwacji, do zdawania sobie sprawy z własnych wrażeń, oraz do uświadomienia sobie braków swych, bez jaskrawych podkreślań, obrażających wrażliwość dziecka, bez prze-

kształcania i niszczenia jego tworu. Inteligientny nauczyciel zrozumie, że w mocy jego jest tylko dzielenie się z młodym pokoleniem swoją kulturą; nie zaś tworzenie jego kultury, gdyż każde nowe pokolenie ma swoją własną nową kulturę.

A teraz jeszcze słów kilka. O poemacie szkolnym, o książce zatytułowanej „Szkoła słoneczna“ (Sonnenschule-Johann Friedrich). Opowiada ona o szkole, zalanej zawsze potokami światła słonecznego, opromienionej blaskiem, pięknem, poezją. W takiej świetlanej, słonecznej atmosferze wzrastają i kształcą się młode dusze, pod kierunkiem nauczyciela, który sam jest poetą, twórcą tej cudownej szkoły piękna i słońca. W książce swojej zebrał nam on „wypracowania swoich uczniów“. „Z miesiąca na miesiąc cieszyły się te młode dusze na dzień wypracowań, na te chwile swobodnej twórczości. Nie było w tym ani cienia jakiegokolwiek przymusu szkolnego. Nikt nie był zmuszanym do pisania. Nikomu nie wolno było mozolnie ślęczyć i długo rozmyślać i szukać. Tylko swobodne, łatwo płynące, piękne pomysły i szczera potrzeba wypowiedzenia się miały prawo bytu. Przeżyte miało pierwszeństwo przed wymyślonym, barwne, dźwięczne, żywe przed refleksyjnym, monotonnym. Wszystko zaś musiało być *serdeczne*“.

Nauczyciel—natchniony poeta i głęboki znawca dusz dziecięcych — poprzedzał te miesięczne wypracowania rozmowami, wprowadzającemi uczniów we własny jego nastrój. Wyrastały też one niby organicznie ze współżycia nauczyciela z uczniami. Sam mówi o tym tak: „Byłem jakgdyby przepojony siłą słoneczną i sze-

dłem do szkoły i otrząsałem te złote krople płomienne na głowy słuchaczy. Wiem, takie cudowne perły są osobliwego rodzaju; często leżą latami martwe w duszy; wtem pewnego dnia—dzięki nieznacznemu bodźcowi—drga i porusza się coś wokoło nich, i oto jaśnieje, płonie, spala wszystko zbyteczne, wrogie, i stwarza jasność, jasność do olśnienia“!

Tematy tych miesięcznych wypracowań?

Październik: O złocie i o słońcu Listopad: O gwiazdach. Grudzień: O zadowoleniu z małego i t. d. A same wypracowania to niby małe poematy, nastrojone na nutę podniosłą i natchnioną. Nauczyciel—mistrz potrafił wydobyć z tych dusz młodocianych, zaklęte w nich skarby piękna. I stworzył gromadę dzieci słońca, a nam dał cudną książkę, wprowadzającą w cudny, wyśniony świat szkoły przyszłości.

Janina Mortkowiczowa.

W sprawie popularyzacji historji.

Czy historja dla ludu musi być pamfletem i czy nim być powinna.

Pytanie, czy historja posiada godność nauki, najjaskrawiej występuje, kiedy mowa o popularyzowaniu dziejów Polski.

Na żadnym innym polu pracy oświatowej nie spotykamy takich kontrastów pomiędzy nauką a jej najpierwotniejszym choćby wulgaryzowaniem. Żadna z najpopularniejszych książeczek przyrodniczych nie poważyłaby się podawać wiadomości wręcz sprzecznych ze stanem wiedzy; każda omyłka w tej dziedzinie bywa—i słusznie—surowo wytykaną. Tymczasem na niwie historycznej odgłos zdobyczy nauki, który echem rozległym powinien się odbijać w pracach popularyzatorskich, tam nie dochodzi.

Z trudem niezmiernym usuwają szermierze wiedzy stosy fałszów, z rozwagą odbudowują ze sprawdzonych materjałów obraz minionej rzeczywistości, coraz nowemi rysami ożywiają zastygłą twarz matki—przeszłości, w pięknych, barwnych monografjach podają prawdę ku poznaniu i ukochaniu, a równocześnie historja „popularna“ uparcie powtarza ludowi i mło-

dzieży dawne baśni, utarte błędy, szablonowe charakterystyki.

Oceny najnowszych podręczników, które w grudniowym zeszycie „Przeglądu historycznego“ dał Wł. Smoleński przedstawiają dobitnie wartość naukową dziełek tego rodzaju.

Ale, oceniając dorobek ostatnich miesięcy przez nowe warunki bytu powołany, nawet Szanowny Recenzent, autor najlepszego zarysu dziejów dla szerokiego ogółu, przykłada do historycznych książeczek popularnych specjalną miarę, powiada — historja „dla ludu i dzieci musi być pamfletem“, którego zadaniem „budzić uczucia patrjotyczne“.

W jaki sposób te uczucia są budzone, zaznacza recenzja, podkreślając wywoływanie nienawiści do niemców (w innych i „moskali“).

Ale nie jest to sposób jedyny. Historja popularna apoteozuje przeszłość bezwzględnie, zatuszowuje wszystkie zgrzyty, stosuje swoisty pragmatyzm „ad usum delphini“.

Weźmy dla przykładu pracę [1]), którą prof. Smoleński uważa za „powołaną do sprawdzenia, czy lud polski uzdolniony jest przy obecnym stanie wykształcenia do odczucia procesów ideowych“, w której widzi wszelkie dane, aby wywołać „sentyment dla przeszłości“, której w następnych wydaniach radzi tylko uniknąć „niedokładności i pomyłek“.

Na stronie 12 czytamy: „przez naukę tej historji zrozumiemy, jak nasi ojcowie dotrzymali obietnicy na tym chrzcie świętym uczynionej. Bo przecież wiemy dobrze wszyscy, że, przyjmując sakrament, wyrzeka

---

[1]) Z. Bukowiecka. „Mała historja Polski. Kraków, Gebethner i Sp. 1906. 16-ka str. 150.

się z nas każdy złego ducha, a postanawia czynić dobrze, żyć sprawiedliwie, kochać swoich bliźnich i pracować tak, aby dla naszego kraju, czyli dla ojczyzny przyszło panowanie Królestwa Bożego". Dowiadujemy się następnie (str. 137): opowiadanie o Polsce „podzielićby można, bracia kochani tak, jak człek pobożny w bractwo wpisany dzieli pacierze, które na różańcu odmawia. Jest w różańcu część radosna, część chwalebna, jest nareszcie bolesna".

Historjozofja jest taka: (str. 66). „Niemcy rośli rozbojem, Moskwa karnością i strachem, Polska odwagą rycerzy i sprawiedliwością królów". Nic to nie przeczy temu, że o kilkadziesiąt stronic przedtym było powiedziane. „Niemcy zwyciężali, bo byli pracowitsi i mądrzejsi".

„Między Piastami (str. 11) nie trafił się żaden okrutnik ani gwałciciel. Jak ojciec dla dzieci buduje dom, tak oni budowali Polskę, aby nasza ojczyzna miała mocny zrąb, t. j. aby nikt jej granic nie urywał. Była też w tym domu zamożność, ład i oświata, każdy polak mógł spokojnie pracować czy to na zagonie, czy przy warsztacie, czy jako rycerz i urzędnik, każdy miał poddostatkiem chleba dla ciała, nauki dla ducha".

To przy Mieszku. A *Bolesław Chrobry* (str. 13) po przyłączeniu Pomorza, cieszył się tym, że Polacy mogli teraz zboże, gdy Bóg plon dał piękny, na tratwy ładować, Wisłą spławiać do morza, a morzem na cały świat wysyłać... Szło zboże tratwami do Niemiec, do Austrji, do Francji żywić różnych głodomorów, a rolnicy kmiecie zgarniali za nie pieniążki i rosła zamożność w kraju".

Wobec tego nic dziwnego, że (str. 51) „nie będę wam opowiadała, jakie *Kazimierz Jagiellończyk* zapro-

wadził w ojczyźnie porządki, gdyż musiałabym powtarzać to, co już mówiłam o innych monarchach Polski, np. o Bolesławie Chrobrym, albo o Kazimierzu Wielkim".

A oto obraz sejmów: (str. 52) „Były to wiece jak te, które odbywali nasi pradziadowie polanie, ale w owych dawnych wiecach brali udział wszyscy ojcowie rodzin, a w sejmach tylko *najznakomitsi nauką i dostojeństwem mężowie.* Co uradzono na sejmie, potym święcie musiało być zrobione, i w tym właśnie leżał honor obywateli, żeby było zrobione doskonale, żeby nikt do pracy się nie lenił, każdy swoją służbę pełnił, od wojewody, hetmana i kasztelana zaczynając aż do tego pachołka, który co wieczór przypominał narodowi, że czas ucieka i trąbił z wieży kościelnej".

Przyszły czasy gorsze; (str. 69) bo „zawinili bardzo kmiecie, że dali się odsunąć od równości z innemi stanami, zawiniła szlachta, że kmiecia w poddanego zamieniła, ale nietylko u nas w Polsce wyniósł się stan rycerski nad inne".

Tak wyglądają w książeczce p. Bukowieckiej stosunki wewnętrzne w Polsce.

Ale to przecież—dla ludu!

Do różnych książek bardzo rozmaitą się miarę przykłada.

Nie można odmawiać prawa bytu pamfletom historycznym, ani najfantastyczniejszym powieściom na tematy przeszłości lub przyszłości. Gdyby spojrzeć na książeczkę p. Bukowieckiej jako na pamflet historyczny, na agitacyjną broszurę pewnego kierunku, należałoby przedewszystkim rozpatrzyć stronę idejową, do której pojęcia „historyczne" są luźno przyczepione—możnaby np. polemizować z autorką co do poglądów jej na służbę ojczyźnie (str. 51: „jeśli czego dziś pragniemy, jeśli za czym wzdychamy, to właśnie za

tym, żeby móc Polsce służyć. Boli nas nasz los, bo obcy zajął miejsce synów, obcy sądzi, uczy, zarządza w Polsce, a rodzone dzieci matki Ojczyzny odsunięte są od służby“) pojętą tak jednostronnie, możnaby się zgodzić lub nie zgodzić na zdanie — że nie może być łączności między Polakami i Rosjanami „gdyż Rosjanin wyrósł w niewoli, a Polacy, jak mówi piosenka, do wolności są zrodzeni“; trzeba tu zaznaczyć, że autorka, za najważniejsze zjawisko uważając wiec gospodarzy rolnych w sali Filharmonji, na którym uchwalono „autonomję“, nic nie wspomina choćby o akcji gminnej.

Tą stroną dziełka wypadałoby się zająć, gdyby było wyłącznie pamfletem.

Ale ma ono inny charakter — nie jako pamflet chce być czytanym, zostało napisane dla tego, żeby dać dobrze poznać „dzieje naszego gospodarstwa, jakie ono zajmowało miejsce śród innych narodów na świecie, do czego dążyło i do czego ma prawo“ (str. 149) [1]) i było pisane „sprawiedliwie“.

W świat idzie jako historja. „Młodszej braci“ będzie podawaną jako broszurka *naukowa.* Więc i krytyka musi, nie wchodząc w szczegóły ideałów politycznych autorki, przedewszystkim zaznaczyć, że w tych dziejach naszego gospodarstwa niema nic o tym, jak przemoc zmusiła naddziadów do utworzenia państwa, jak wojna wytworzyła rolników i kmieci, nie ma nic o prawie książęcym, nic o przywilejach, nic o reformacji, ani prądach duchowych, nic o wyborze posłów, nic o tym czym jest konstytucja i jak prawa uchwalano, nic o treści konstytucji 3 maja, nic o uniwersa-

---

[1]) Zastrzegam się, że nie występuję specjalnie przeciwko książeczce p. Bukowieckiej, biorę ją tylko jako ilustrację.

le z pod Połańca—że wymienię tylko rzeczy najłatwiejsze, najbarwniejsze. Są za to wiadomości o czynszowaniu chłopów po pierwszym rozbiorze, są zamiast realnych wiadomości wyrażenia „ciężki grzech“, „podły“, „szelmowski“, — Polska występuje ciągle jako „ukrzyżowana“, „nasz Łazarz kochany“ i t. d. Wobec takich opuszczeń i przemilczań nikną wszystkie „niedokładności“ faktyczne.

Historja Polski jest jeszcze dla nas przedewszystkim rzeczą „zakazaną“. O książeczce o dawnych królach mówiło się zbyt długo szeptem, oglądając się wokoło, aby nie miała się stać relikwją, rozpamiętywaną z rozrzewnieniem.

Lekcje historji Polski odbywane ukradkiem, połączone z cichutkim choć chóralnym odmawianiem hymnów, wygnanych z kościołów i obchodów, były pełne tajemniczości i modlitewnego nastroju.

Wyjątkowo, w wyższych klasach najlepszych szkół prywatnych powierzano te lekcje siłom naukowym — zazwyczaj prowadziły „historję Polski“ osoby, które nie miały, nie mogły mieć pojęcia o niej, które swą wiedzę czerpały z podręcznika.

Ale nawet w tamtych wyjątkowych wypadkach nauka historji Polski nie łączyła się z całością nauczania—nie wspierała się na znajomości kraju ojczystego, nie szła w parze z historją ani literaturą powszechną, co chwila musiała zwalczać pojęcia, które zaszczepić się starała historja Rosji. W nielegalnym nauczaniu elementarnym miała dać podstawy etyczne dla całej przyszłości.

W takich warunkach popularna historja Pol-

ski musiała się stać oderwaną od życia ludzkości i życia teraźniejszego, musiała z umiłowania i bezwzględnej czci dla promiennej przeszłości ukuć tarczę ku obronie świętości naszej puścizny przed ciosami, które zewsząd czyhały.

W życiu niewolnym zanikło w nas dumne poczucie narodowości, które tę narodowość za rzecz z człowiekiem nierozerwalną, za żywioł uważa, a o niej ciągle mówić nie potrzebuje, formy ucisku sprawiły, że mogło powstać hasło pozyskiwania polskiego ludu dla polskości. Tę służbę miała pełnić oświata ludowa, w pierwszym rzędzie broszurki historyczne. Mając cel tak wytknięty, do niego zdążały drogami najbliżej wiodącemi.

Historycy stali na uboczu, do popularyzacji dziejów wzięli się działacze, zapalni poeci lub poczciwi gawędziarze. W pojęciu ogółu popularne opowiadanie historyczne wprost się zlało z powieścią historyczną, wymagano tylko werwy, zacięcia w stylu i — miłości ojczyzny. Każdy niemal pisarz wkładał w książkę historyczną dla ludu całokształt swoich poglądów politycznych i społecznych, zabarwiał ją tym, co według niego prowadziło najpewniej do utrzymania bytu narodowego lub zdobycia jaśniejszej przyszłości.

Popularny zarys historji stał się pamfletem patryjotycznym; od tego krok jeden ku pamfletowi polilitycznemu—partyjnemu.

A historji nie wolno iść w służbę najwznioślejszej choćby tendencji!

Nasunąć się może kwestja: ależ dziecko czy lud nie zrozumie, nie jest w stanie pojąć zjawisk historycznych.

Dziecko oczywiście nie. Pisanie całokształtu historji dla dzieci jest nonsensem pedagogicznym. Poza pustemi słowami dziecko nie schwyci nic z nauki hi-

storji. Nie znaczy to bynajmniej, by zarzucić kształcenie uczuć patryjotycznych w dziecku i nie zaznajamiać go z przeszłością. Ale nie systematyczne nauczanie historji tego dokona. Przy nauce gieografji ojczystej, przy nauce języka nastręcza się pola dosyć, by całą ziemię polską dziecku ożywić, z najpiękniejszemi ludźmi i najszlachetniejszemi czynami zaznajomić, by o życiu w dawnych czasach nie jedno opowiedzieć. Co innego—lud. Niepodobna na jednym poziomie przygotowania umysłowego stawiać ucznia najlepszej nawet szkoły i chłopa, choćby analfabetę, który się zainteresował tym, co w książce „pisze“. Chłop, nawet analfabeta ma poważne doświadczenie życiowe: (życie gminy), styka się z władzą, płaci podatki, czuje swój związek ze społeczeństwem, wieloraką zależność od złożonych warunków bytu, emigruje, interesuje się życiem obcym.

Historja ma się na czym oprzeć w jego duszy—ma struny gotowe, które poruszyć powinna. Musi mu wyjaśnić warunki życia obecnego, pokazać że każda przeszłość daje puściznę przyszłości, jaką drogą szedł rozwój narodowy i społeczny, jak się urzeczywistniają reformy. Ma nauczyć myśleć historycznie. A wtedy spełni i wielką służbę obywatelską — uchroni od poddawania się bezkrytycznego frazesowi, lub szumnym obietnicom nieziszczalnym. Nie wskaże dróg zbawienia, ale na nie oczy otworzy.

Zdanie, że chłop polski wrażliwym jest tylko na baśni i historje o zawadjakach byłoby słusznym tylko wówczas, gdyby cała nasza literatura ludowa kończyła się na powiastce o Madeju i żywocie św. Gienowefy. Tak nie jest oddawna. Mamy bardzo piękną i poważną wartość posiadające dziełka przyrodnicze, gieograficzne, społeczne. Z roku na rok wykazują one duży postęp, ludzie z uniwersyteckim wykształceniem nie wa-

hają się wzbogacać ich liczby. Tylko książka historyczna dla chłopa nie zmieniła od wieku swego tonu i zakresu.

O obcych stosunkach, o gospodarce sąsiadów i ich urządzeniach chłop czyta chciwie i rozumie doskonale. W nieogłoszonych dotąd niestety odpowiedziach na kwestjonarjusz „Zorzy“ [1]) typową odpowiedzią było: książki są „najciekawsze o innych krajach i ludziach, najprzyjemniejsze o tym co się dawniej działo, o wojnach i królach“; „za najważniejsze i najpotrzebniejsze uważam książki społeczne“ pisze wieśniak, inny, zaznacza z naciskiem „książki prawdziwe historyczne“. Książka historyczna była dotychczas w czarnej doli jakąś słoneczną ucieczką zgnębionych serc, pożytku i konieczności jej nikt nie widział poza budzeniem uczuć.

Dziś rozbudzone życie publiczne wstrząsnęło dotychczas śpiącemi, zainteresowało głęboko wszystkich niepokojącemi zagadnieniami. Samouk szuka na nie odpowiedzi wszędzie.

Chłop jest realistą, ostrożnym i nieufnym względem ciaracha. Dąży przedewszystkim do samodzielności. Czy autorowie pamfletów historycznych zastanawiali się nad tym, co się dziać może w duszy samouka, kiedy gmach przeszłości przed nim budowany w gruzy się rozsypie przy spotkaniu się z prawdą historyczną. Czy nie zostaną obalone z nim razem uczucia, które sztucznie rozdmuchiwano — jakgdyby tylko fałsz lub rozmyślne przemilczanie mogły je zrodzić, jakgdyby nie było dość na to całej prawdy?

Dlaczego fałsz ma być łatwiejszym do zrozumienia od prawdy?

---

[1]) Rok zdaje się 1901.

Pamflety historyczne pisać można dla prawyborców—„Stimmvieh".

Tym, których chcemy widzieć obywatelami, musimy dawać wiedzę.

Zmieniło się wiele warunków, które dotychczas czyniły z popularyzacji historji — pamflet i wkładały pisanie jej na wszystkich „Polaków dobrej woli".

Nadeszła godzina nowych powołań.

Z cichych bibljotek, z pośród stosów przypruszonych pyłem wieków dokumentów—historycy muszą wyjść w gwarne, kipiące nadmiarem potrzeb i zagadnień życie. Muszą mu przynieść to, co z takim mozołem nie dla siebie zdobywali — wiedzę historyczną, tę wiedzę, która mroki rozdziera, która antagonizmy łagodzi, pokazuje ich źródła, która rozwija zdolność rozumienia życia publicznego i rodzi szacunek dla wszystkich jego przejawów.

Wszyscy mają do niej prawo!

H. Orsza.

Z LITERATURY.

Pokłosie arytmetyczne.

(Referat o naszej literaturze podręcznikowej doby ostatniej w dziale zbiorów zadań arytmetycznych).

Wskrzeszona szkoła polska znalazła się w trudnym położeniu: zdobyte zostało prawo nauczania i uczenia się w języku ojczystym, a nie było niezbędnych podręczników polskich. Potrzeba jednak wytworzyła wkrótce dość znaczną podaż prac w tym kierunku; stanęli do apelu rozmaici autorowie powołani i niepowołani; byli tacy, którzy, istotnie sprawę nauczania mając na względzie, zapragnęli przysłużyć jej się wiedzą i doświadczeniem, byli też i tacy, co, idąc ręka w rękę z wydawcą, zmiarkowali, że jest chwila odpowiednia, aby zrobić interes korzystny na pedagogice. Posypały się tedy w każdej dziedzinie nauki szkolnej względnie liczne prace o różnej wartości pedagogicznej i naukowej, niekiedy bardzo dobre, niekiedy tandeta.

Arytmetyka bynajmniej nie stanowi w tym względzie wyjątku. A ponieważ w wykładzie szkolnym podręcznik teorji arytmetyki mniej jest ważny, gdyż naj-

częściej nauczyciel wykład teorji potrafi prowadzić bez podręcznika, natomiast zbiór zadań, jako materjał do ćwiczeń, jest wprost niezbędny, nic przeto dziwnego, że popyt w tej dziedzinie zwrócił się prawie wyłącznie ku zbiorom zadań. I oto mamy przed sobą *kilkanaście* zbiorów zadań arytmetycznych, na których kartach tytułowych widnieje rok 1906; są to przeważnie wydania pierwsze, niektóre tylko wznowione. Wybór odpowiedniego podręcznika z takiej masy jest dość trudny. Sądzimy przeto, że użytecznym będzie referat porównawczy, który ułatwi zorjentowanie się w dość pokaźnej już dziś literaturze podręcznikowej w dziale zbiorów zadań arytmetycznych. Poddamy ocenie krytycznej najprzód te prace, które dotyczą poszczególnych działów arytmetyki, przyczym będziemy postępowali od elementarnych do wyższych, następnie przejrzymy systematycznie zbiory zadań z całego kursu arytmetyki.

W zakresie pierwszych początków mamy 3 książeczki:

1a). *A. Okraszewski.* Zbiór zadań arytmetycznych, część I.

2). *Antonina Rudnicka.* Zbiór zadań arytmetycznych z krótkiemi wskazówkami metodycznemi, rok pierwszy.

3). *B. Streusand.* Zbiór zadań arytmetycznych dla szkół początkowych.

Wszystkie one są utrzymane na stopniu elementarnym i obejmują przykłady i zadania na liczby do 20. Na tym samym stopniu utrzymana jest książeczka:

4a). *Stanisław Thomas.* Zadania i przykłady arytmetyczne, kurs pierwszego oddziału szkół początkowych;

zawierająca jednak przykłady i zadania na liczby do 100.

Podręczniki 1-y, 3-ci i 4-ty są napisane szablo-

nowo, nie wykazując żadnej idei przewodniej, 2-gi jest próbą samoistną, ale, jak zobaczymy, niezupełnie udątną.

W *Okraszewskim*, niezależnie od suchości i szablonowości, razi kiepska polszczyzna, naszpikowana rusycyzmami: na str. 26 autor wyjaśnia znaczenie „zwrotu *porówno*“ i stale tego wyrażenia używa (rosyjskie „porownu“); w zadaniu 282 Olesia „podzieliła pączkami 3 koleżanki porówno“. Wyrażenia takie nie powinny się znajdować w podręczniku. Na str. 41 czytamy: „zamiana mnożnej mnożnikiem“.—Po kilku przykładach liczb nierównych autor na str. 26 każe dziecku odpowiedzieć na pytanie: „co to znaczy *więcej?*“ Stawianie takich pytań uważamy za wysoce niepedagogiczne; nie wątpimy, że niejeden uczeń, posunięty w matematyce, byłby zakłopotany, gdyby żądano od niego odpowiedzi na powyższe pytanie. Autor podręcznika powinien poważnie liczyć się z siłami ucznia i nie żądać za wiele.

Od poprzedniej pracy niewiele w zasadzie różni się *Streusand.* Uderza nas tu znaczna przewaga przykładów mechanicznych nad zadaniami. Język też niezupełnie poprawny.

Thomas jest wolny od tych *specyficznych* ujemnych stron, które wytknęliśmy wyżej, lecz zarzut szablonowości ciąży i na nim. Strony 1 — 61 zawierają przykłady liczbowe, strony zaś 62—77 zadania. Książka może być użyteczna, jako surowy materjał pomocniczy do ćwiczeń.

P. *Rudnicka*, jak zaznaczyliśmy, dała próbę pracy oryginalnej. Zadania i przykłady w jej zbiorku ułożone są bardzo systematycznie pod względem trudności. Często jednakże autorka nie spostrzega, że pytanie może wprawić ucznia w zakłopotanie, bo jest albo nieoznaczone albo nieścisłe. Np. zadanie 55-e: „Kazia

ma 6 chustek czyli pół tuzina; czego może być jeszcze 6 sztuk, czyli pół tuzina?“ Dziecko jest w prawdziwym *embarras de richesse*. (Nawiasem zauważymy jeszcze, że w dziale zadań na liczby do 6 jest niewłaściwe mówić o połowie *tuzina*). Podobne jest zadanie 11. W zad. 230 jest pytanie: „jakie (są wymiary) w kawałku sera“?; na pytanie to zupełnie nie można dać odpowiedzi, gdyż kawałek sera może nie mieć kształtów prawidłowych. Podobnych pytań jest wiele. Niefortunne są też pytania takie, jak w zadaniu 212: „Jakie są warkocze Zosi, a czupryna Tadzia“? Dziecko nie wie, czy ma zwrócić uwagę na barwę włosów, na połysk, miękkość lub długość, i może nie domyśleć się, że autorka pragnie otrzymać odpowiedź, iż warkocze Zosi są długie, a czupryna Tadzia krótka.—W zadaniach, zwłaszcza dla dzieci przeznaczonych, należy zwracać uwagę nie tylko na rozumowanie arytmetyczne, ale i na t. zw. fabułę. Oczywiście fabuła zadań winna być przystosowana do umysłu dziecka, ale bynajmniej nie powinna być naiwna, a takiemi właśnie są niektóre zadania, jak np. 407-e, gdzie dziewczynka, mając 14 kop., kupuje sobie soli za 4 kop., albo zadanie 83-e, gdzie żebrak, zebrawszy 10 kop. jałmużny, kupuje również za 4 kop. soli, lub 590-e, gdzie dziewczynka, mając 17 groszy, kupuje szarego mydła i sody za 9 groszy, a resztę rozdaje ubogim. Autorka stale mówi „*zrobić* zadanie“ zamiast „rozwiązać zadanie“. [1])

---

[1]) Na tym samym poziomie, co rozważone wyżej książeczki, jest dziełko *Heleny Stattlerówny*: Początki nauki rachunków w układzie metodycznym. Jakkolwiek praca ta nie należy do nowszych, wydana jest bowiem w roku 1900, jednakże uważamy za właściwe wspomnieć tu o niej ze względu na zawarte w niej doskonałe wskazówki metodyczne.

Zadania i przykłady na liczby od 20 do 1000 podaje:

1b). *A. Okraszewski.* Zbiór zadań arytmetycznych, część II. Na liczby od 100 do 1000:

4b). *Stanisław Thomas.* Zadania i przykłady arytmetyczne, kurs drugiego oddziału szkół początkowych.

Ogólny charakter tych dwuch książeczek jest taki sam, jak odpowiednich pierwszych ich części.

Następnie mamy oryginalnie opracowany zbiór zadań z uwagami metodycznemi i wstępem teoretycznym, w zakresie od początków do 1000:

5). *B. R. Szturcel i H. A. Łapiński.* Zbiór zadań i przykładów arytmetycznych [1]).

Materjał zadaniowy jest porubrykowany i poszufladkowany, tak że np. zadania i przykłady na liczby do 10-ciu, mieszczące się na 23 stronach, podzielone są na 18 tytułów i t. d. Zadania są suche, nudne, robione bez wysiłku fantazji. Wśród zadań są takie, których rozsądny pedagog nie mógłby dać uczniom, np. zadanie 18: „Mama dała grzecznemu dziecku trzy karmelki, a niegrzecznemu nic; ile razem miały karmelków"? Nagradzanie grzeczności karmelkami jest zabiegiem, który pedagogja racjonalna może tylko potępić, a pytanie zakrawa na naigrawanie się z niegrzecznego dziecka, które za karę zostało pozbawione karmelków. Taki sam zarzut dotyczy zadań 80, 181, 182 i innych. Uważamy też za niewłaściwe zadania z cudownemi przygodami, jak np. 35-te, w którym opowiada się, że ktoś, idąc po drodze, znalazł 2 grosze, potym 4 grosze, potym jeszcze 4 grosze, a wreszcie pusty woreczek. Autorowie grzeszą często prze-

---

[1]) Przedmowa zaczyna się od słów „NAJWYŻSZY UKAZ", a kończy się wezwaniem w Imię Boże.

ciwko ścisłości wyrażania się, i z tego powodu niekiedy pytania są wprost niezrozumiałe; np. zadanie 747 brzmi: „Jakiej sumie równać się będzie ilość liczb złożonych od 10 — 15 wyłącznie“? Przedewszystkim wyrażenie „ilość liczb równa się sumie“ jest zupełnie niezrozumiałe; następnie *liczby złożone* mają w arytmetyce znaczenie zupełnie określone, którego uczeń, przechodzący początki arytmetyki, nie może znać. Z odpowiedzi „50“ domyślamy się, że autorowie pytają się o sumę liczb, zawartych między 10 i 15 (11+12+13+14=50). Takie same jest zadanie 748.

Zarys teorji arytmetyki, podany na wstępie, i tekst objaśniający urągają najprostszym wymaganiom ścisłości, nadto zarys teorji jest tak zwięzły, niejasny, miejscami nawet nielogiczny, że dziecko, uczące się początków arytmetyki, w żaden sposób nie mogłoby z niego korzystać. Książka zyskałaby na zupełnym opuszczeniu tego wstępu teoretycznego, byłoby to zmyciem jednej z plam. Autorowie na każdym kroku mieszają pojęcia „liczba“ i „cyfra“; oto przykłady: „Znaki te, dowolnie obok siebie umieszczone, stanowią tak zwane liczby“ (str. 1). „Znaki te, powstałe wszystkie od zasadniczego znaku *jednostki* (1) są następujące“ (str. 1). „Podane zatym poniżej tabliczki dzielenia przez zasadnicze cyfry od 1 do 10 zawierają tylko te liczby, które tylko przez te cyfry dają się równo podzielić“ (str. 91) i t. p. Poza tym jest bardzo wiele innych zdań niedorzecznych; oto próbki: „Każdą ilość należy uważać jako zbiór pewnej części jednakowego gatunku“ (str. 2). „Liczba, jako zbiór jednostek, jest z natury swej całkowitą i to bez określenia jej wielkości“ (str. 3). „Ziemia..... przebiega naokoło słońca *po naznaczonej jej linji*, zwanej orbitą“ (str. 6—kursywa referenta). „Odwieczny ten ruch naszej ziemi, zda-

je się, był zasadniczą podstawą do obmyślenia wszystkich ustalonych i używanych dotąd miar i wag". (str. 7).

Książka obfituje w rusycyzmy, np. liczby mianowane czyli *imienne* (str. 3 — imienowannyja), wykonywać działania *postępowo* (str. 153, 182— posliedowatielno), działania *zmieszane* (str. 153—smieszannyja). Nie braki innych dziwolągów językowych, np. wartość *osobista* cyfr (str. 1, 160), *o ile razy* większy (zad. 443—448). W końcu maleńka próbka pedagogji autorów: na str. 41-ej autorowie każą *nauczyć się na pamięć pięciu zadań* w rodzaju następującego (Nr. 406). „Ile otrzymamy, jeżeli liczbę *2 powtórzymy sposobem dodawania*: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 i 10 *razy*, co oznacza toż samo, gdybyśmy liczbę 2 *powiększyli* o 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 lub 10 *razy*"—(kursywa autorów).

W elementarnym zakresie od początków do liczb wielorakich włącznie (z dodatkiem początków ułamków) mamy książeczkę:

6). *R. Cieślewski*. Zbiór zadań arytmetycznych.

Podręcznik przeciętny, bez wybitnych wad i bez zbytnich zalet, kwalifikuje się do użytku w szkołach elementarnych.

Specjalnie zadania na liczby całkowite od 1000 i na liczby wielorakie podaje:

7). *A. Dąbrowski*. Zbiór zadań arytmetycznych.

Książka ta jest pod wszelkim względem zupełnie chybiona. Zadania są nudne i nużące. Jest wiele zadań z olbrzymiemi liczbami do 10-cyfrowych, a nawet 12-cyfrowych; oczywiście, zadania takie dodatniego wpływu na rozwój intelektualny ucznia nie mogą wywrzeć, natomiast mogą mu doskonale obrzydzić arytmetykę. W układzie zadań pod względem trudności niema zupełnie ładu, np. po przykładach na dość duże liczby i po początkach ułamków odrazu idzie zadanie

590 na dodawanie liczb dwucyfrowych i dalej podobnież łatwe zadania; bezpośrednio po zadaniach 634—650 z liczbami olbrzymiemi następują zadania z liczbami o 2 i 3 cyfrach. I w tym podręczniku znajdujemy wiele zadań o treści bardzo wątpliwej z punktu widzenia pedagogji racjonalnej, np. w zadaniu 595 Jaś otrzymuje za promocję 3 ruble, a pieniędzmi, które mu ojciec daje na kupno materjałów piśmiennych, umie „tak się rządzić", iż pozostają mu „oszczędności", z których gromadzi kapitał. Tę samą wadę wykazują zadania 599, 627 i inne. Są zadania jałowe w rodzaju 253-go: „Ułóż sobie tabliczkę mnożenia z liczbami 100, 200, 300... 900", Jaki pożytek przyniesie uczniowi taka praca? Język jest niedość poprawny, zdarzają się często rusycyzmy.

Autor pojmuje swe zadanie niezwykle szeroko, pisze bowiem w przedmowie, że miał na uwadze, aby „młodzież.... się zapoznała ze stosunkami rodzinnemi, szkolnemi, wiejskiemi, handlowemi, fabrycznemi," by „zdobyła niektóre wiadomości z gieografji, z astronomji, z przyrodoznawstwa, z fizyki, z historji." Tak wszechstronnie uczeń wzbogaci swój umysł, przerabiając zadania arytmetyczne ze zbiorku p. A. Dąbrowskiego.

Następna z kolei książka jest:

8). *Zygmunt Kuźbicki.* Zbiór zadań arytmetycznych na liczby wielorakie.

Wybór zadań naogół udatny; zadania są dość urozmaicone, tak że nie powinny nużyć ucznia. Gdy zdarza się zadanie nowego typu, autor wyjaśnia jego rozwiązanie. Należałoby wszakże po takim zadaniu dać kilka zadań tego samego typu, aby uczeń przez ćwiczenie utrwalił sobie metodę rozwiązania; w omawianej książce nie znajdujemy tej systematyczności; np. rozwiązanie zadania 466-go jest objaśnione,

kilka zaś następnych nie mają z nim nic wspólnego, dopiero w zadaniu 476 jest idea pokrewna, i autor daje uwagę: „Rozwiązanie podług nr. 466"; uczeń zwraca się do tamtego wyjaśnienia i mechanicznie je naśladuje. Autor dobrze robi, dając przykłady na zamianę stylów w rachubie czasu, oraz na zamianę miar rosyjskich na polskie i odwrotnie; należało jednakże zaznaczyć, że zamieszczona na str. 8 tabelka porównawcza miar podaje stosunki przybliżone.

Dalej mamy:

9). *Stanisław Thomas.* Zbiór zadań arytmetycznych, w 3-ch częściach.

Zbiór ten zawiera zadania i przykłady od początku kursu do ułamków włącznie. Zadania są niezbyt trudne i są ułożone bardzo systematycznie. Język jest zupełnie poprawny. Wogóle książka jest wolna od tych wad, które widzieliśmy wyżej w rozmaitych podręcznikach. Zarzucić tylko można zbyt słabe uwzględnienie miar metrycznych. Dobrze byłoby przed zadaniami na liczby wielorakie dać tabelę miar polskich i rosyjskich. Zadania na miary apteczne są zupełnie zbyteczne, gdyż w handlu aptecznym jednostką wagi jest obecnie gram (z tradycją miar aptecznych nie zrywają zresztą i inne zbiory zadań). Przeżytkiem jest również gulden lub floren austrjacki (i krajcar), wobec dzisiejszej jednostki monetarnej korony (i halerza); jednostka monetarna szwedzka korona niewłaściwie jest nazwana kroną.

Uzupełnieniem i jakby dalszym ciągiem zbioru Thomasa pod względem zakresu jest:

10). *Helena Stattlerówna i Janusz Jędrzejewicz.* Zbiór zadań arytmetycznych w zakresie klasy III-ej.

Książka ta zawiera zadania na stosunki i proporcje, zadania, oparte na zasadzie proporcjonalności,

i na rachunek procentów. Układ książki różni się bardzo od pospolitego szablonu. Autorowie odstąpili od tradycyjnej klasyfikacji zadań na t. zw. reguły: regułę trzech prostą, złożoną, regułę podziału proporcjonalnego i t. d., natomiast podzielili główny materjał na grupy, zatytułowane: praca a zapłata, praca a czas i siła, materjał a wyrób, objętość a waga i t. p. Podziału takiego nie uważamy za szczęśliwy, jest bowiem oparty nie na idei przewodniej rozwiązania, ale na cesze podrzędnej: na fabule zadania. Skutkiem tego zadania, rozwiązywane przy pomocy identycznego procesu myślowego, zamieszczone są w różnych grupach, (np. zadania 111, 300, 413). W każdym dziale poszczególnym po zadaniach łatwiejszych następują trudniejsze; jednak niepotrzebnie może zastosowano podział formalny każdej grupy zadań na A: zadania proste i B: zadania złożone.—Spostrzegliśmy niektóre usterki rzeczowe, np. w zadaniu 1121 jest mowa o akcjach 5-procentowych, podczas gdy niema akcji o stałej stopie procentowej; zadanie 381 oparte jest na rzekomej proporcjonalności rozmiarów pieca i wysokości temperatury ogrzania. Sądzimy, że zadania, oparte na własności pryzmatu (336—350), na liczbie π (356—361) są niewłaściwe w zbiorach, przeznaczonych dla klasy III-ej, gdyż w klasie tej uczeń nie posiada odpowiednich wiadomości z gieometrji.

Pod względem językowym są braki: „*strony* trójkąta“ zamiast boki (zad. 92), „*ta pryzma*“ zam. ten pryzmat (zad. 336), „Warszawa *posiada*... mieszkańców“ zam. ma (zad. 528), „pierwszy pociąg przybył o 2 godziny *prędzej* od drugiego“ zam. wcześniej (840), *aljaż* zam. stop, „dwaj gospodarze zamienili się na grunta“ (zad. 364), co oznacza, że stali się gruntami! „krawiec obliczył, że *na robotę* potrzeba mu 16 metrów materja-

łu“ (zad. 367) „ilu uczni *brakowało*“ (zad. 587) zam. brakło.

Przejrzeliśmy zbiory zadań na oddzielne części kursu arytmetyki. Mamy nadto przed sobą trzy systematyczne zbiory zadań w zakresie całkowitego kursu arytmetyki: Bohuszewicza, Klonowskiego i Dicksteina.

11). *J. St. Bohuszewicz*. Zbiór zadań arytmetycznych dla szkół średnich męskich i żeńskich podług M. A. Baranieckiego, S. Dicksteina, J. Wereszczagina i innych, część I i część II—III.

Autor sam zaznacza w przedmowie, że nie ma pretensji do oryginalności, lecz daje materjał, zaczerpnięty z innych źródeł i ułożony w całość jednolitą. Autor najwięcej korzystał z Wereszczagina, na którym też wzorował układ, a nawet zewnętrzny wygląd książki. Szczęśliwy wybór wzoru wyszedł książce na dobre. Zadania są ułożone systematycznie, są dość urozmaicone i zajmujące, tak że książka może istotnie być bardzo użyteczna przy nauce arytmetyki w szkole średniej. Za zaletę książki poczytać należy stosowanie miar metrycznych od samego początku.

Usterki rzeczowe są drobne, np. zamiast obecnej jednostki monetarnej austrjackiej napotykamy w zadaniach dawną jednostkę: floren; jednostkę monetarną angielską autor nazywa: funt sterlingów zamiast: funt sterling (ang. „pound sterling“), dop. funta sterlinga i t. d. Wyrażenie „kurs na Paryż = $277^7/_9$ centymów za rubla“ (zad. 3019) zawiera błąd rzeczowy: $277^7/_9$ cent. za rubla może być kursem paryskim na Petersburg; kurs na Paryż wskazywałby cenę franka w innej walucie. Niepotrzebnie pozostawiono dawne miary apteczne.

Język książki wymaga korekty, zwłaszcza rusycyzmy są dość częste. Oto niektóre błędy językowe

otworzyli sklep (651), kupiec winny (1318, 3288), podzielili się temi pieniędzmi porówno (1501), co się zrobi z iloczynem (1904—6) (rusycyzm: zam. co się stanie), jeden i ten sam (3268).

12). *Apolinary Klonowski.* Zadania arytmetyczne, w 3-ch częściach.

Szata zewnętrzna książki (papier, druk i format) sprawia wrażenie nieestetyczne, a zdaniem naszym książka, którą dajemy uczniowi do ręki, winna być wydana estetycznie, a przynajmniej nie powinna razić smaku ucznia; księgarze nasi naogół liczą się z tą zasadą; książka p. Klonowskiego wydana została w Kaliszu i na pierwszy rzut oka odróżnia się ujemnie od analogicznych wydawnictw warszawskich.

Przechodząc do wewnętrznej strony podręcznika, stwierdzamy przedewszystkim, że autor kładzie widocznie większy nacisk na technikę rachunku, niż na intelektualną stronę rozwiązywania zadań. A więc jest wiele zadań z ogromnemi liczbami; jest bardzo znaczna część zadań suchych, teoretycznych, bez fabuły (a więc takich, gdzie np. mówi się o dzielniku, dzielnej etc.), wreszcie w dziale ogólnym napotykają się często zadania nie tyle trudne, ile sztucznie skomplikowane. W I-ej części na str. 52 znajdujemy przykład z potrójnemi nawiasami, a w tej samej części autor daje przykłady, w których niewiadoma *x* jest nwikłana w wyrażeniach z nawiasami (np. zad. 593—609, zad. 1710); miejsce właściwe dla takich przykładów jest w algiebrze. Stosunki między miarami polskiemi a rosyjskiemi podane są z 10-ma cyframi dziesiętnemi, gdy słuszniej byłoby podać proste przybliżenia tych stosunków. Miary apteczne są niepotrzebnie pozostawione. Język naogół poprawny, choć zdarzają się rusycyzmy, np. „ile razy mnożna ma być wzięta składnikiem“ (str. 128, część I), „we wszystkich port-

monetkach będzie pieniędzy równo“ (zad. 194, część II). W części III-ej autor stale pisze: arytmetyczny stosunek, różnicowy stosunek i t. d., zamiast: stosunek arytmetyczny, stosunek różnicowy i t. d.

Zupełnie odrębne miejsce w szeregu zbiorów zadań arytmetycznych zajmuje:

13). *S. Dickstein.* Arytmetyka w zadaniach, w 3-ch częściach (dwie części pierwsze w 3-im wydaniu, część III—w 2-im wydaniu).

Nie jest to pospolity podręcznik szkolny, napisany podług przeciętnego szablonu, ale praca nawskroś odmienna od tego, czym zwykle jest zbiór zadań, praca pomyślana oryginalnie i *mająca ideę.* Idea tej pracy polega na tym, aby uczeń kształcił się matematycznie, rozwiązując przykłady i zadania; zadania służą więc autorowi za środek do nauczenia ucznia myślenia arytmetycznego. Zadania są zajmujące i wkraczają w różne dziedziny (gieometrję, fizykę), pobudzając ucznia do zastanawiania się i myślenia. Autor nie szukał trudnych zadań i nie daje mozolnych przykładów, gdyż zadaniem jego nie jest wyrobienie techniki rachunkowej, to też do użytku w szkole średniej książka się nie nadaje, natomiast w szkole niższej oraz w nauce domowej książka winna oddać cenne usługi.

Dr. M. Feldblum.

W kwestji oceny książek
dla dzieci i młodzieży.

Mniej więcej rok temu (Nowe Tory Nr 2 1906), podałam projekt, aby zebrać opinje dużej ilości dzieci, na początek o jednej tylko książce, choćby o „Stachu“ Mortkowiczowej.

W odpowiedzi na to nadesłano mi 34 oceny, pisane przez dzieci od lat 10-ciu do 15-tu. Liczba bezwarunkowo zbyt mała, aby móc na tej podstawie wysnuwać jakiekolwiek wnioski. Pozwolę sobie jednak przytoczyć niektóre uwagi i spostrzeżenia czytelników, bądź co bądź świadczące, jak silnie oddziałały na dusze dziecięce pewne ustępy powieści Mortkowiczowej.

Dziesięcioletnia dziewczynka, ucząca się w komplecie, tak pisze:

„Stacho podobał mi się dla tego, że w nim jest wszystko prawdziwe, niema w nim bajek, że to wszystko mogę sobie wyobrazić. W tej książce wszystko jest opowiedziane z taką prostotą i wszystko jest wymalowane żywemi barwami zupełnie tak, jak w naturze. I nareszcie, że jest w tym o listopadzie, w którym jest manifestacja“.

Zdaniem moim dziewczynka ta odczuła znakomicie całą przepaść, jaka dzieli Stacha od tych sza-

rych, robionych na urząd powiastek, któremi dotąd karmiono dzieci. Naturalnie dzieci młodsze nie rozumieją w Stachu wielu rzeczy, niemniej jednak każde znajduje tam coś, co mu się podoba, co trafia do jego duszyczki.

12-letnia uczennica z kompletu zaznacza:

„Stacho nie był wogóle ideałem, jak pokazuje historja ze zniszczonym paltotem“.

12-letnia uczennica pensji:

„Zdaje mi się, że Stach był za mądry na swój wiek“.

12-letnia dziewczynka z kompletu:

„Utwór ten nadzwyczaj mi się podobał, nie mam autorce nic do zarzucenia, a nawet pragnę naśladować Stacha“.

13-letnia dziewczynka z kompletu zastanawia się:

„Czy istotnie takie dzieci istnieją na świecie“?

Charakterystycznym jest bardzo pytanie trzynastoletniej dziewczynki, uczącej się w komplecie, kończącej swą ocenę, jak autorka książkę, okrzykiem: Niech żyje wolność! która powiada:

„Wszystkie dzieci powinny naśladować Stacha. Ładną też postacią jest przyjaciel jego Bronek, ale dla czego autorka zrobiła go żydem“?

13-letnia dziewczynka z kompletu.

„Miał też Stacho małe wady, ale to właśnie prawdziwe, bo wiemy, że niema ludzi bez wad.

14-letnia dziewczynka z kompletu:

„Stacho napisany jest odrębnie od wszystkich. Z zachwytem czytałam opis powstania wiosny i kwiatów z nią powstających i opis polskiej jesieni, która przyniosła wiosnę wolności“.

Z pomiędzy wszystkich ocen uderzają najbardziej trafnością swą i zrozumieniem najgłębszych intencji autorki słowa ucznia drugiej klasy, lat dziesięć i pół.

„Czytałem dużo książek, ale nie było między niemi takiej, którąby dorównywała „Stachowi“. Wpośród mnóstwa książek dla dzieci i młodzieży prawie, że nie nie było takiej, którąby była zrozumiała i piękna dla wszystkich, którąby oddziaływała na wszystkie uczucia czytelnika. Trudnemu temu zadaniu sprostał w zupełności „Stacho“. Zachwyca on zarówno dorosłych, młodzież, jak i małe dzieci. Kiedym czytał swemu 4-letniemu braciszkowi ustęp ze „Stacha“ o tym, kiedy bohater książki przypatruje się paltom swoich rówieśników, brat mój zachwycał się nim.

Nadewszystko piękne są w „Stachu“ opisy przyrody. Rozwiną one w czytelniku „Stacha“ zamiłowanie przyrody i ukochanie jej. W większości moich kolegów, którzy Stacha czytali, obudziły one te szlachetne i piękne uczucia, a we mnie stokroć je zwiększyły.

Przepięknemi są także opisy życia Stacha i jego towarzyszy. W żadnej prawie z książek, opisujących życie pewnego dziecka, nie jest ono opisane tak naturalnie i prawdziwie jak w „Stachu“. Każdy czytelnik może odnaleźć w nim coś z siebie, coś ze swego charakteru, epizod ze swego życia! Oprócz oddziaływania „Stacha“ na poczucie przyrody, oddziaływa on ogromnie na poczucie sprawiedliwości, bólu innych i wogóle na uczucia ludzkie.

Jest w nim i czynnik społeczny. Znajduje się on we wszystkich prawie rozdziałach „Stacha“, ale widzimy go wyraźnie w ostatnich dwóch rozdziałach, zatytułowanych „Zima“, „Zakończenie“. A wszystko w Stachu jest takie rzewne, tak przemawiające do serca.

Tak... Stacho jest piękną książką i byłoby dobrze, gdyby było więcej książek podobnych.

Wdzięczny jestem bardzo autorce „Stacha“ za jej

piękną książkę. Wdzięczny też jej jestem za to, że pokazała, że my—młodzież i dzieci, też mamy poczucie piękna i przyrody, my też rozumiemy i odczuwamy rzeczy poważne“.

Chociaż tak małą jest ilość ocen nadesłanych, nawiasem powiem, wyłącznie niemal z prowincji i pisanych przez dziewczęta, jednak świadczą one, że cechy, które wyodrębniają „Stacha“ z pośród setek innych książek (porównaj sprawozdanie Nowe Tory Nr 2 1906) zostały przez dzieci odczute i podkreślone. Nadewszystko musimy skonstatować, że „Stacho“ budzi w czytelnikach refleksję, każe porównywać fakty opisane z własnym doświadczeniem życiowym. Zwracają też dzieci uwagę na styl i piękno opisów, a nawet określają w ten sposób, „całość jest pełna poezji“.

Dla wychowawców zaś mają takie oceny znaczenie doświadczenia, robionego w laboratorjum, pozwalają zrozumieć jak intencje autora przeradzają się w duszach dziecięcych.

Inaczej zupełnie przedstawiają się oceny naszych fachowych krytyków. „Stacho“ ukazał się na gwiazdkę 1906 r. mimo to oceny w naszych pismach pojawiają się dopiero przed gwiazdką 1907 r., więc w rok po wyjściu książki.

No, bo my jesteśmy konsekwentni. Sami zadawalniamy się Kurjerem, Gońcem, Muchą, niektórych interesuje poza tym jakiś tygodnik lub miesięcznik, ale książki poważne latami leżą na półkach księgarskich (proszę spytać nakładców), dlaczegóżbyśmy mieli stosować inne metody względem dzieci. Książki kupują się *tylko na gwiazdkę* i do tego przystosowali się nakładcy i krytycy. Czyżby nie właściwiej było kupować książki na wakacje letnie, na chwile, kiedy dzieci wol-

ne od zajęć szkolnych mogą odnieść z czytania należytą korzyść, mogą odczuć całą rozkosz, jaką daje dobra książka?

Ale powróćmy do rzeczy, t. j. do ocen książek dla młodzieży w naszych pismach.

Książka (Nr 12, 1906), pomieszcza taką ocenę „Stacha“. „Książka bardzo „moderne.“ A może była ona taką jeszcze w grudniu 1905 r. Jest tam wszystko, co tylko nosi (często *nosiło* w odległej przeszłości kilku miesięcy) stempel „postępowości,“ „wolnomyślności,“ „demokratyzmu“.

. . . .

Książki p. M. dobrą nazwać nie sposób. Przyzna to po uważnym odczytaniu niejeden z bardzo nawet „postępowych ojców“, każda matka, w której doktrynerstwo nie zagłuszyło zdrowego instynktu macierzyńskiego. Pozwólcie dziecku—dzieckiem być.

. . . .

A jednak książki tej polecić nie można.“

Nowa Reforma Nr 389, 1906 r. Kraków pomieszcza taką ocenę. W „Stachu“ p. M. porusza problemy ostatnich wypadków, rozgrywających się w Warszawie i jej okolicach. Zadanie przedstawienia siły wrażeń i sposobu, w jaki dusza dziecka reaguje na wypadki bieżące i stosunki społeczne, rozwiązała autorka z talentem. Pod piórem jej czuć tętno chwili bieżącej i żywe odcie tych prądów, które wstrząsają duszami młodych i starych. Rzuca ona pierwszy posiew myśli, które w duszy dziecka wystrzelić mają w ziarna plonu i urobić przyszłego obywatela“.

Słowo polskie Nr 573 1906 r. Lwów.

„Książka p. M. napisana jest z życiem i barwnie, chociaż miejscami zanadto psychologicznie — młodzi czytelnicy lubią akcję, rozważania subtelnie marzycielskie mniej ich zazwyczaj interesują — przenika ją też duch szlachetny, zasada miłości powszechnej, zarówno ludzi, jak i przyrody, idea braterstwa ogólnoludzkiego, tu i ówdzie wygląda z niej tendencja!“

Prawda Nr 51, 1906 r.

„Stacho, opowiadanie z życia dziesięcioletniego chłopca, życia dosyć pospolitego i niezbyt urozmaiconego. Autorka ma wiele dobrych chęci i wrodzonej słodyczy charakteru, lecz nie umie się nagiąć do odrębnego, lecz bynajmniej nie nizkiego poziomu duszy dziecięcej. Pisze sucho i po literacku, nie wciela się w myśl i psychologję dziecka, pozostaje zawsze i wszędzie sobą. Ma przytym wyobraźnię nie dość bogatą i barwną intuicję nie dość przenikliwą i ostrą, ażeby stworzyć rzeczy nowe, albo na rzeczy znane rzucić nowe światło, a stąd obrazy są szare i nieco pospolite.

Niwa Polska 1906 r.

„Książka p. M. jest zjawiskiem zupełnie nowym w literaturze dziecięcej. Oryginalność jej polega na zupełnym braku dawnego traktowania dziecka z wyżyn pjedestału wychowawcy, łaskawie zniżającego się do umysłowego poziomu wychowanka, braku tak fałszywie brzęczącego tonu protekcjonalnego, a natomiast na stosunku szczerym, naturalnym, na głębokim odczuciu duszy dziecięcej, niebagatelizowaniu jej trosk, na wchodzeniu w świat dziecięcy z prostotą i serdecznym koleżeństwem, tak trafiającym do młodych serc.

W tym właśnie szukać należy przyczyny faktu, że dzieci różnego wieku — moje obserwacje dotyczą chłopców 8-o, 9-o letnich, oraz dziewczynek 11-o

i 13-o letnich—z jednakim czytają książkę tę zachwytem.

Zarzucano książce „wprowadzanie dzieci w gorącą atmosferę walk politycznych“, oburzano się na zasmucanie serc dziecięcych ponuremi obrazami, żaden z tych zarzutów nie wydał mi się usprawiedliwionym. Nie wyobrażam sobie bowiem stwarzania w obecnych warunkach dzieciom naszym sztucznej jakiejś pod kloszem egzystencji.

Książkę p. M. z prawdziwym przeczytałam wzruszeniem i szczerym uznaniem dla talentu, który zdobył się na rzecz tak odczutą głęboko i tak piękną pod względem treści i formy“.

Tego rodzaju oceny *kontrastowo różne*, rzucone w ostatnim tygodniu przed gwiazdką, są wielce szkodliwe. Rodzice i wychowawcy zmuszeni kierować się niemi, popełniają błędy, gdyż nie są w stanie wobec braku czasu różne krytyki zestawić, książkę przeczytać i samodzielne wnioski wyciągnąć.

To też zakupy książek dla młodzieży uskuteczniane bywają bez żadnej myśli przewodniej, bez znajomości i uwzględnienia indywidualności dziecięcych. Dla małych dzieci kupuje się książki z obrazkami, przeważnie bez wartości, dla starszych żąda się podróży, powieści historycznych, obyczajowych.

Rzadko kiedy wychowawca żąda tej lub innej książki z tytułu, najczęściej przegląda przedstawione przez księgarnie wydawnictwa i na zasadzie przeczytanych luźnych zdań, wybiera.

A szkoda! Sledząc baczniej rozwój naszego piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży łatwo przekonać się, że w ostatnich czasach powiał jakiś orzeźwiający prąd, który, być może, wzbudzi nowe życie.

Takie książki jak: Ernsta— Historja młodego ży-

cia, Deroulède'a—Serce ubogich, Ostrowskiej—Książeczka Helusi, Andrews—O siedmiu siostrzyczkach i inne powinny nas zainteresować i zastanowić i dla tego ocenę tegorocznego plonu gwiazdkowego pomieścimy w następnym numerze.

Julia Unszlicht-Bernsteinowa.

KRONIKA.

Uniwersytet dla Wszystkich. Równocześnie ze zwalczaniem analfabetyzmu wystąpiła u nas praca nad podniesieniem poziomu ogólnego wykształcenia. Powstała więc uczelnia dostępna dła wszystkich, w której każdy, kto chce zapoznać się z podstawami [nauki we wszelkich jej gałęziach, może z łatwością znaleźć dobry wykład i należyte wskazówki. Jeszcze w końcu r. 1905 „Uniwersytet dla Wszystkich", zorganizowany na wzór podobnych wolnych uczelni zagranicą, rozpoczyna swoją działalność. Po 9-u zaledwie wykładach, przyjętych skwapliwie przez szerokie warstwy ludności Warszawy, praca zostaje przerwana przez wprowadzenie stanu wojennego.

Dnia 4-go paźdz. 1906 r. Ustawa „Uniwersytetu dla Wszystkich" zostaje zlegalizowana. Według niej Tow. „Uniwers. dla Wszystkich", założone w celu szerzenia wszystkich gałęzi wiedzy i sztuki w dziesięciu gubernjach Królestwa Polskiego, ma prawo urządzać serje wykładów systematycznych oraz pojedyńczych odczytów ze wszystkich dziedzin sztuki i nauki, prowadzić i urządzać czytelnie, bibljoteki, zebrania i wycieczki naukowe i artystyczne, udzielać wskazówek

i rad w kwestjach wychowawczych, wydawać prace naukowe i artystyczne, jednym słowem wszystko to, co spółdziałać może podniesieniu oświaty i kultury duchowej społeczeństwa. Członkiem Tow. może być każdy pełnoletni, bez różnicy płci i wyznania, płacący rocznej składki rb. 2, chociażby w dziesięciu ratach. Władzę Tow. stanowi Zarząd złożony z 6-u osób, wybranych na lat trzy. Zarząd kieruje administracją, Komitet Naukowy — sprawami naukowemi Towarzystwa. Oddziały prowincjonalne są zupełnie autonomiczne. Dla ułatwienia pracy Kom. Nauk. wyłonił z siebie kilka sekcji: *przyrodniczą. historyczną, społeczną, pedagogiczną, nauk technicznych, literacko-artystyczną.* Sekcje zajęły się skupieniem wykładowców oraz opracowaniem programów. Praca organizacyjna poszła raźnie, tak że d. 11 grudnia 1906 r. na zebraniu inauguracyjnym można było przedstawić pełny plan przyszłej działalności Tow. Duża część ludności Warszawy powitała z radością instytucję, która chce szczerze, bez żadnych ubocznych celów— szerzyć oświatę i wiedzę, a o zainteresowaniu się prowincji świadczy najlepiej to, że dotychczas otwarte już zostały oddziały Towarzystwa w Ząbkowicach, Dąbrowie Górniczej, Będzinie, Sosnowcu, a w kilku innych miejscowościach np. Łowiczu, Płocku, Zawierciu są już w stadjum organizacji. Wykłady w tym roku są jak najpopularniejsze i stopniowo w przyszłych latach poziom ich się podniesie. Za kurs zasadniczy przyjęto 12g., co zresztą jest zależne od przedmiotu. Dla słuchaczy, życzących sobie tego, urządzone będą repetycje i egzaminy, na zasadzie których będą wydawane odpowiednie świadectwa. Oprócz wykładów na sześciotygodniowych kursach dla włościan, o których zamieścimy osobne sprawozdanie, z początkiem lutego puszczono w ruch około dwudziestu kompletów. Dla pobudzenia cieka-

wości i zainteresowania nauką, w niedziele odbywają się luźne odczyty dla słuchaczy Uniwersytetu dla Wszystkich.

Wykłady z higjeny szkolnej. Około połowy lutego rozpoczęły się pierwsze w Warszawie wykłady systematyczne z dziedziny higjeny szkolnej. Zawierają one 10 odczytów wygłaszanych przez dr. Wernica w poniedziałki i piątki w lokalu Uranji (Bracka 18). Po skończonym cyklu umieścimy sprawozdanie.

Wiec oświatowy. Staraniem Stowarzyszenia kursów dla analfabetów dorosłych odbył się w d. 23 lutego wiec oświatowy w Wielkiej sali Filharmonji. Wobec powodzi wieców, na które licznie uczęszczała publiczność warszawska, wiec oświatowy, nie zapowiadający żadnej „sensacji“, odbył się w sali napół pustej. Zebrani mieli możność zapoznania się gruntownie ze stanem oświaty w Galicji z referatów pani dr. Daszyńskiej-Golińskiej, p. Kulikowskiej, wreszcie p. Bujwidowej, która wyczerpała kwestję w referacie opartym na doskonałej znajomości rzeczy. Z referatem tym czytelników naszych zapoznamy w jednym z następnych numerów Now. Torów.

Szkoła. P. Halina Zajdlerówna otrzymała pozwolenie na założenie 8-klasowej szkoły koedukacyjnej. Będzie to szkoła udziałowa o kursie nauk umożliwiającym wstęp do uniwersytetu. Ze względów pedagogicznych z nowym rokiem szkolnym otwartych będzie tylko parę pierwszych klas.

Stowarzyszenie Szkoły Współdzielczej. D. 6 go lutego 1906 r. zlegalizowano Stowarzyszenie „Szkoły współdzielczej“, które obejmuje w swoje posiadanie prywatną dotąd szkołę handlową Anieli Wereckiej i prowadzi ją dla dzieci i wychowańców członków Stowarzy-

szenia, z uwzględnieniem dzieci osób postronnych. Członkami mogą być zarówno mieszkańcy Warszawy, jak osoby mieszkające poza Warszawę, a mianowicie: 1) rodzice i opiekunowie pragnący uczyć dzieci swoje w szkole Stowarzyszenia, 2) nauczyciele szkoły i 3) osoby postronne bez różnicy płci i wyznania. Wysokość udziału wynosi 50 rb.

Towarzystwo Bibljoteki publicznej w Warszawie. Dnia 2-go lutego r. b. Towarzystwo Bibljoteki publicznej zostało ukonstytuowane i Komitet Towarzystwa obrany na zebraniu organizacyjnym rozpoczął swoje czynności.

Komitet Kasy Nauczycielskiej nadsyła nam następującą odezwę:

Do Kolegów i Koleżanek uczestników kasy nauczycielskiej.

Pomimo wielkiej ostrożności w wydawaniu zapomóg, Komitet Kasy Nauczycielskiej rozdał już cały fundusz zapomogowy, jakim w roku bieżącym (od 1 sierpnia 1906 r.) rozporządzał i obecnie aż do 1 Sierpnia 1907 będzie zmuszony zaprzestać wydawania zapomóg; kilkadziesiąt osób, pobierających stałe wsparcie miesięczne, zostanie pozbawione możności egzystowania, jeżeli ofiarność *wszystkich* uczestników kasy nie zasili funduszu zapomogowego.

Kilkanaście choćby kopiejek, składanych miesięcznie przez każdego z 400 uczestników kasy, pozwoli komitetowi choć w części zadowolić potrzebujących pomocy kolegów naszych, weteranów na polu pedagogicznym, których liczba wobec smutnego stanu finansowego całego społeczeństwa stale wzrasta!

Ratowanie od śmierci głodowej tych nieszczęśliwych jest *naszym* przedewszystkim obowiązkiem.

Z poważaniem
KOMITET.

Święto nauczycielstwa ludowego w Galicji. „Szkolnictwo“ w Nr 7 podaje opis wielkiego wiecu nauczycielstwa ludowego we Lwowie d. 17 lutego r. b. Pomimo, że słuszne żądania wiecowników regulacji płac nauczycielskich nie zostały dotychczas w całości uwzględnione w sejmie krajowym (podwyższono nauczycielom o 46%, nauczycielkom zaś o 17%), jednak sam fakt, że wiec zgromadził ośm tysięcy ludzi uświadomionych i gotowych walczyć o swe prawa, że z dyskusji wykluczono sprawy osobiste, narodowościowe i polityczne, a rusini szli ręka w rękę z polakami— świadczy wymownie o żywiołowej sile zebranych, sile z którą odtąd liczyć się należy. Rezolucje zjazdu pozostawiają domaganie się o zrównanie płac nauczycielskich z 3 ostatniemi rangami urzędniczemi i przyznanie pensji wdowom i sierotom, nadto żądają: aby posuwanie się do wyższych stopni płac zależało od lat służby; aby podwyższenie płac wprowadzono zaraz, a nie dopiero w r. 1908; w razie nieprzychylenia się sejmu kraj. do wiecowych postulatów, nauczycielstwo ludowe, korzystając w pełni z przysługujących mu praw obywatelskich, użyje przy każdej sposobności jak najdalej idących środków celem zdobycia uposażenia na równi z innemi urzędnikami kraju. Rezolucje te nazajutrz wręczono Marszałkowi Krajowemu.

Galicja reformuje szkołę średnią (!). Dnia 3 stycznia założone zostało w Krakowie „Towarzystwo dla utworzenia zreformowanej szkoły średniej“, którego pre-

zesem został rektor Uniwersytetu Jagielońskiego prof. K. Morawski. Pierwszą placówką nowopowstałego towarzystwa ma być szkoła na wsi pod Krakowem, urządzona na wzór szkoły Rediego w Abbotsholme. Poglądy konserwatywne założycieli i stawianie takiego ideału pedagogji dostępnego tylko dla „wybrańców“, nie wróży świetnych rezultatów całej tej „reformie“ szkoły średniej.

„Koło rodziców i wychowawców“ w Łodzi. Przy oddziale Łódzkim Towarzystwa Higjenicznego zorganizowane zostało „koło rodziców i wychowawców“. Ma ono na celu poznanie i szerzenie najnowszych zasad pedagogji; zwalczać pragnie przesądy i zaniedbania w tym kierunku. Działać będzie przez wykłady i referaty dla członków, odczyty publiczne i konferencje; nakreśla sobie również działalność praktyczną, dążącą do wytworzenia pomyślnych warunków rozwoju dzieci. — „Koło“ podzielono na 3 podsekcje: niemowlęctwa, wychowania przedszkolnego i nauki szkolnej. — Podsekcje wspólnie opracować mają kwestjonarjusz w sprawie dotychczasowych sposobów wychowania. Kwestjonarjusz rozesłany będzie najszerszym masom ludności miasta.

Na pierwszym posiedzeniu omówiono konieczność otwarcia w Łodzi *szkoły średniej dla dziewcząt* — projekt ten oddano do opracowania specjalnej komisji.

Szkoła w Płocku. W sprawie tej, raz już przez nas poruszonej, otrzymujemy następującą korespondencję:

„Na ostre i ogólnikowe wycieczki p. Szczepańskiego w Nr 2 „Nowych Torów“—należałoby mnie i p. Feldblumowi nie odpowiadać publicznie, jeno posłać

rozgniewanemu dyrektorowi „szkoły społecznej“ nast. złote słowa p. J. Grodeckiego: „Niekiedy dyrektorami zostają niepedagodzy,—ludzie z bożej łaski „znani w narodzie“—w czasie, gdy kwalifikacje kierownika szkoły muszą być bardzo wielostronne i zadania b. złożone. Kierownik szkoły — to jest w jednej osobie sprężysty i energiczny *administrator*, zręczny i rozumny *przełożony*, wchodzący w stosunki z całemi rzeszami rodziców i pedagogów, doskonały i czuły *psycholog* w postępowaniu z dziatwą i młodzieżą, wytrawny polityk, stojący poza *partjami*, wreszcie wykształcony *pedagog*,—nauczyciel doskonale obeznany z całością nauczania szkolnego, zdolny nadać *ton* całemu kierunkowi szkoły... Gdzie zaś tylko wysunie się jakiś dyrektor-działacz—to zaraz biada!“ (N. T. str. 175). Ponieważ jednak w gim. płockim status quo ante trwa i niewiadomo, do jakich szkodliwych ekscesów dla całego szkolnictwa polskiego może doprowadzić impreza pedagogiczna p. Szczepańskiego, uważam za konieczne dać krótki *zarys* dziejów całorocznej—sint verbis—krucjaty polskiej tołstojowszczyzny przeciwko młodzieży płockiej, który będzie zarazem i umotywowaniem wystąpień mych w „Przegl. Społ.“ i „Nowych Torach“.

Reforma szkolnictwa w Płocku wymaga wielkiego taktu i pracy. Gród mazowiecki stoi na najniższym poziomie polityczno-społecznego analfabetyzmu; marjawityzm, klerykalizm, przewaga endecji i t. p. W rodzinie mieszczańskiej panuje skrajny boćkowski despotyzm, w stosunkach t. zw. inteligiencji—plotka i antagonizm o stanowiska honorowe. Pomimo to wszystko mlodzież płocka zaakcentowała swą odrębność na szarym tle miejscowych komeraży, ujawniła energję, wielki zapał do nauki w jęz. ojczystym, wyjątkową inteligiencję i usposobienie krytyczne. Rodzice, któ-

rzy ją gnali batami do szkoły rosyjskiej, załamują dłonie, wołając: „niechże szkoła ukróci nareszcie ich samowolę“! Wobec takiego zaostrzenia stosunków pomiędzy młodym a starym pokoleniem, niezbędną jest szkoła *nowego typu*, mająca *kierownika*, o którym marzy p. Grodecki. Losy jednak srodze zadrwiły z rojeń młodych płoczczan! P. Szczepański, ulegając oczywiście dyrektywie miejscowej Macierzy, już podczas aktu inauguracyjnego wywiesił nad szkołą sztandar partyjności i krańcowego pedagogicznego konserwatyzmu, któremu ś. p. tołstoizm podałby natychmiast rękę... Młodzież zaczęła reagować: rozpoczęły się zatargi, walki partyjne pomiędzy „lewemi i prawemi“, w końcu wytworzyło się stałe wrzenie, fatalnie wpływające na przebieg zajęć uczelni, grożące niebezpieczeństwem chronicznego zatargu uczniów innych szkół płockich ze szkołą i rodziną, taktyka bowiem p. Szczep. zniechęca wogóle całą młodzież płocką do szkoły polskiej...

Zacytuję tu dane dokumentalne, wyjęte z organu uczniowskiego „Do dzieła“.

„Przy samym wejściu do gimnazjum hasłem naszym była owa *spokojna praca twòrcza,* skupienie sił i myśli na zdobytej placówce, samokształcenie i uświadomienie młodzieży co do niezbędnych *powolnych*, ewolucyjnych *reform.* Lecz oto *na wstępie* spotkało nas wprost oburzeniem przejmujące przemówienie Mecenasa, prezesa Macierzy: „Szkoła polska jest tylko dla Polaków. Inne poglądy, oprócz narodowych, w niej cierpiane nie będą“. (Nr 1 str. 9).

Pomimo, że audytorjum składało się z ludzi różnych wyznań i narodowości, pan dyrektor kontynuje myśl Mecenasa, dolewając oliwy do ognia. Zacytuję jego słowa, które cały Płock pamięta: „Młodzież nie powinny obchodzić jakieś tam Marksy i Engelsy, obce jej nietylko *pochodzeniem, lecz i duchem*“. Z innych

zdań autentycznych p. dyrektora, wypisanych w „Ludzkości“, w „Płoczczaninie“, lub wypowiedzianych przed uczniami, warto upamiętnić ad aeternam rerum memoriam nost.: „Dziecko należy do Boga, a zostało powierzone rodzicom, aby je *przeprowadzili przez życie ku zbawieniu duszy swojej i jego*... Poco wy, młodzi, szukacie bożyszcz z nad Wołgi i Kamy, czytacie Gorkija!... Nie rozumiem ucznia rewolucjonisty. [1]) Postępowemi uczniami są ci, co się uczą, a zacofańcami ci, co nie pracują... *Postęp wasz—to podstęp!*... [2])

Niedługo na akcie p. Sz. oświadcza delegatom, że będzie wydalał rewolucjonistów i... *postępowców*. Wobec groźnego wrzenia—cofa swe słowa... Znów chwilowa cisza... Naraz z powodu kontroli ks. prefekta i domagań się ćwiczeń piśmiennych z religji; kl. VII protestuje przeciwko *przymusowi religijnemu wogóle;* należy zaznaczyć, że ruch ten zainicjowała nieliczna w klasach starszych *młodzież narodowa*. O tym zajściu, zaprzeczanym przez p. dyrektora, tak brzmi sprawozdanie młodzieży: „Na naszą petycję *władza szkolna* odpowiedziała *zamknięciem trzech klas wyższych*. Po długich dopiero pertraktacjach i wyjaśnieniach, że nam idzie o przyznanie *zasady*, iż przymus jest czynnikiem *deprawującym*, po długim wahaniu p. dyrektor raczył uznać to za rację, lecz jedynie *prywatnie!* A więc... *wydalacie* (gdyż dyrekt. wprost nam oświadczył przed świętami, iż nie jesteśmy uczniami) aż 70-u uczniów! *Po ferjach* świątecznych szkoła została otwartą, ale, aby wyzyskać położenie bez wyjścia wielu z młodzieży, władza szkolna postawiła nam szereg *warunków*“.

---

[1]) W takim razie dla konsekwencji nie powinien Sz. Pan uznawać ucznia *narodowca*.

[2]) Ta gra słów p. Sz. tak się podobała niektórym dzieciakom nawet szkół innych, że dokuczają kolegom: *podstępowość, podstępowanie!*

I taki epilog p. Szczepański nazywa „pomyślnym załatwieniem sprawy“, gdyż, powiada, ci, „którzy chcieli uczyć się, uczą się dotąd, z wyjątkiem *jednego*“...

Jakież to były warunki? Młodzież musiała (po kilkudniowej nieobecności w szkole) podpisać, *że będzie się stosowała* do sławetnych §§ paszportu, zwanego „Zasadami karności i porządku“ (omawiającego również kształt czapek i obowiązek „utwierdzania się w wierze ojców“ przez obowiązkowe spełnianie wszystkich obrzędów religijnych). Kiedy zaś zaproponowano p. dyrektorowi, aby na piśmie zatwierdził swą *prywatną* obietnicę *zniesienia* de facto przymusu religijnego — odmówił!

Etyka bez komentarzy!

Po świętach odbył się wiec rodziców... Wybrano „Radę rodzicielską“, do której weszły pewne osobniki, *znienawidzone* przez młodzież za denuncjację przed dyrektorem gimn. rządowego o zamierzonym strajku... Pan Szczepański jednak pracuje z temi panami!.. Sprawa przymusu religijnego oraz wydalenie ucznia *sprowokowanego* słowy dyrektora „postęp wasz, to *podstęp*... etc.“ była zaledwo pobieżnie poruszoną. Całe zresztą gremjum rodziców, rozgniewane rzekomą opozycją młodych, domagało się „surowych kar“, „zmuszenia do obowiązków relig.“, a były głosy i za... *rózgą*, bo „królowa angielska biła swe dzieci w... skórę“ (autentyczne!). Po takim wiecu stosunki bardziej się zaostrzają... Młodzież klas wyższych pisze „list otwarty do społeczeństwa“ (w „Płoczczaninie“): oświadczając, że protestuje przeciwko p. Szczep. za obrazę niesłuszną *postępowców*, o których p. dyrektor odzywał się nieparlamentarnie. „Wpływu postępowców należy unikać i ich klubów (?) gdzie ci oddają się niemoralnym rozrywkom; wpływ ich jest *inspirowany* przez *obce nam pocho-*

dzeniem plemiona i t. d.“ Tak podaje wzmiankowany list słowa dyrektora [1]). Dla charakterystyki sytuacji dołączam jeszcze jeden ustęp listu:

„My niżej podpisani, jako przekonani o zupełnym zdrowiu kolegi naszego, zwracaliśmy się tak do Rady pedag., jak i do zebranych na wiecu opiekunów i fundatorów szkoły w celu zasięgnięcia wyjaśnień, co do podobnie bezwzględnego, a zupełnie nieusprawiedliwionego, według nas, postąpienia Rady. Kilkakrotnie ponawiane prośby nie zasłużyły na uwzględnienie Rady, a gdy na wiecu Rodziców odmówiono nam możności oświetlenia sprawy z naszego punktu widzenia, a nawet złożoną na ręce wiecujących przez „delegację 15-stu“ odezwę naszą uznano za „anonim“ (??), uczuliśmy się zwyciężonemi...“

Oprócz partyjności i despotyzmu ujawnia pan Szczepański trzecią cechę swych rządów: nieprzejednany *szowinizm antysemicki*. Obcym dlań jest *Marks*, obcym *postęp*, jako inspirowany przez *obce plemiona* etc.! Takie słówka podobają się tłumowi i p. Sz. uchodzi wśród Płoczczan „za dzielnego i energicznego Polaka, który tępi rewolucję“. No i... p. Sz. tępi obcoplemienny duch, nie hamuje antysemickiego nastroju dzieci klas niższych, obcina podejrzanej prawomyślności żyda, który najdzielniej w innym mieście walczył *o szkołę polską!* Wogóle położenie zasymilowanych żydów jest rozpaczliwe: wobec partyjnego składu Rady ped. (są i wyjątki—nieliczne) nie mogą kształcić dzieci w szkole Macierzy, oddawać zaś do gimn. rzadowego nie chcą. W końcu zapadła wśród rodziców żydów taka decyzja: kształcić dzieci w domu i oddawać do kl. V-ej, gdzie już zanikają antagonizmy rasowe. Biedniejsi za-

---

[1]) Nr. 3 „Płoczczanina“.

częli oddawać synów do gimnazjum rządowego. „Poco mamy, powiadał mi jeden z żydów, oddawać do takiej szkoły, jaką wytworzył p. Szczepański, jeżeli ze zmianą języka nie zmieniono systemu“.

Aby mi p. Szczepański nie próbował, jak zwykle, gołosłownie przeczyć—cytuję najświeższy fakt (jeden z wielu). Dn. 3 Marca uczeń kl. I—L., zasymilowany izraelita, odezwał się do nauczycielki, „ja proszę pani będę odmawiał modlitwę“. Nauczycielka pozwala. O tym dowiaduje się prawowierny dyrektor i woła: „Jak pani może pozwalać żydowi na odmawianie pacierza! jak żyd może wymawiać słowa: przez Jezusa Chrystusa?![1]) Proszę żydów do modlitwy nie dopuszczać!“.—Komentarze chyba są zbyteczne! Mimowoli wszakże powstaje w duszy nauczyciela pytanie: „dla czego na tę naszą ukochaną szkołę polską spada ten despekt nietolerancji i ekskluzywności średniowiecznego fanatyzmu? Kiedyż nareszcie będziemy mieli centralny organ szkolnictwa, któryby hamował wybryki kierowników starego autoramentu?“.

Stosunki Rady ped. z p. Szczepańskim—jak to się łatwo domyślić — oparte są na... dyplomacji. Zależni materjalnie—ustępują; niezależni—czekają końca roku szkolnego. Pozornie p. Szczep. słucha opinji Rady, ale protestuje przeciwko łagodnym stopniom nauczycieli, przyjmuje nieraz wedle własnego uznania. Szkoła dotąd niema ustawy, na kilkakrotne zaś przypominania niektórych—odpowiada: „Hm... Panowie nie macie jeszcze prawa do wykładania... was nie zatwierdzono; nie można“... Co do zewnętrznych form stosunku z nauczycielami — despotyzm nec plus ultra.

---

[1]) Notabene nawet słowa tego w modlitwie niema.
(*Przyp. Aut.*)

Pewnemu np. poważnemu profesorowi wobec uczni p. S. robi uwagę: „mam na pańskie miejsce oferty!“ Chorym nieobecnym na sesji posyła impertynenckie (nieortograficzne) listy. Delikwentów uczni karci nieraz brutalnie, ostro, co wywołało protest jednego z wychowawców, zakończony dymisją tego ostatniego.

Na tych luźnych uwagach kończę. Wyznam otwarcie, przykro mi poruszać to bagno... Szkoda wszakże tych sił młodych, tak zawiedzionych w nadziejach; szkoda *występujących* ze szkoły najzdolniejszych uczniów; szkoda pracy nielicznych postępowych nauczycieli, którzy dla kawałka chleba nie mają odwagi protestu! Głos mój będzie głosem wołającego na puszczy; społeczeństwo miejscowe jest prawie solidarne z despotyzmem dyrektora, a duchowieństwo broni go zawzięcie. Presje prawdopodobnie będą trwały nadal...

Ale—przemilczeć nie mogłem... Sumienie każe mi wystąpić przeciwko temu, czego jako pedagog nie uznaję: przeciwko despotyzmowi, nietaktowi, przymusowi religijnemu i świadomemu oszczerstwu ze strony kierownika młodej gieneracji polskiej...

Antoni Miller.

Płock, d. 12 Marca.“

Książki nadesłane do Redakcji:

J. Sosnowski. Z pracowni fizjologa. Podręcznik do doświadczeń fizjologicznych. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

K. Czerwiński. Kolekcjonowanie zwierząt. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

E. Hubeau. Nauka zdrowia. Podręcznik dla szkół elementarnych. Spolszczyła Janina Polakówna. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

St. Thomas. Ćwiczenia gramatyczne polskie. „Systematyczny kurs nauk." Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

A. Jeske. Arytmetyka. Wydanie siódme, uzupełnił Z. Kamiński. Część I. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

A. Nałkowska. Gieografja szkolna (elementarna). Część II. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

W. Osterloff. Krótka gramatyka niemiecka do użytku szkolnego. „Systematyczny kurs nauk." Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

W. Osterloff. Gramatyka niemiecka do użytku szkolnego. „Systematyczny kurs nauk." Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

M. Heilpern. Pogadanki o tajemnicach przyrody. Część II. Jak żyją rośliny. Warszawa 1907. Nakładem M. Arcta.

W. Krakowski. Norwegja. Warszawa. 1907. Księgarnia Naukowa.

K. Drzewiecki. Nauka i wolnomyślność, rozprawy, listy i mowy. Warszawa 1907 r. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Z. Weyberg. Wiadomości początkowe z mineralogji. Podręcznik dla szkół średnich. Nakładem Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1907.

K. Żaboklicka. 30 leçons de français. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

L. Silberstein. Gieometrja dla szkół wydziałowych Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

M. Dzierżanowska, C. Niewiadomska i J. Warnkówna. Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

H. Berger. Podręcznik języka francuskiego. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

E. Prout. Formy muzyczne, przełożył M. Zawirski. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

L. Kulczycki. Anarchizm w obecnym ruchu społeczno-politycznym w Rosji. Warszawa 1907. Wydawnictwo „Przeglądu Społecznego“.

K. Zalewski. Kwestja rolna w programach partji rosyjskich a ruch wolnościowy w Rosji. Warszawa 1907 r. Wydawnictwo „Przeglądu Społecznego.

L. Kulczycki. Narodowa Demokracja. Warszawa 1907. Wydawnictwo „Przeglądu Społecznego“.

F. Lasalle. Program robotniczy. Przełożył J. Wł. Dawid. Warszawa 1907. Wydawnictwo „Głosu.“

L. Kulczycki. Związek Postępowo-Demokratyczny jako stronnictwo polityczne. Warszawa 1907. Księgarnia Naukowa.

S. Kontkiewicz. Krótki podręcznik mineralogji. Warszawa 1907. Nakładem E. Wendego i S-ka.

N. Osterloff. Contes de fées. Warszawa 1907. Nakładem M. Borkowskiego.

W. Sztrumfówna. Heinrich Heine. Warszawa 1907. Nakładem M. Borkowskiego.

H. Struwe. Filozofja polska w ostatnim dziesięcioleciu (1894—1904). Przełożył z niemieckiego K. Król. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Dr. J. B. Marchlewski. Ekonomja polityczna. Warszawa 1907. Wydaw. M. Arcta „Książki dla Wszystkich".

Dr. W. Miklaszewski. Wróć do przyrody. Warszawa 1907, wydanie 2-gie. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

Dr. W. Miklaszewski. Cztery żywioły w życiu człowieka. I Woda. Warszawa 1907. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

A. Krasnowolski. Przenośnie Mowy Potocznej. Część II. Warszawa 1906. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

M. Offmański. Pamiątki po Piastach i Jagiellonach. Część I. Warszawa 1905. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

M, Wawrzeniecki. Böcklin o sztuce. Warsz. 1906. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

Ks. K. Słonecki. Zasady kształcenia głosu. Warszawa 1907. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

B. Gorczyński. W noc Lipcową. Wydanie 2-gie. Warszawa 1906. Wydaw. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich".

H. Majewska i **J. Pawłowska**. Zbiór Zadań Arytmetycznych. Część I. Warszawa 1907. Wydaw. „Pedagogiczno-Szkolne" M. Arcta.

H. Wernic. Trzecia książka do czytania. Wydanie 2-gie. Warszawa 1907. Wydaw. Pedagogiczno-szkolne M. Arcta.

A. Krasnowolski. Gramatyka języka polskiego. Szkolna. Kurs III. Warszawa 1907. Wydaw. M. Arcta. „Systematyczny kurs nauk“.

A. Klonowski. Zadania algiebraiczne. Część II. Warszawa 1907. Wyd. M. Arcta. „Systematyczny kurs nauk“.

Konrad Drzewiecki. Krótka składnia języka polskiego. Wydanie 2-gie. Warszawa 1907. Wydaw. Gebethnera i Wolffa.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Towarzystwo Pszczelniczo-Ogrodnicze

w Warszawie, (Wiejska 12).

Rok 1907.

Kursy czteromiesięczne pszczelnictwa.

Kursy czteromiesięczne **rozpoczną się 9 kwietnia** i trwać będą do końca lipca.

Na Kursy przyjmowani są słuchacze i słuchaczki, liczący co najmniej lat 16.

Program Kursów obejmuje wykłady teoretyczne i zajęcia praktyczne. Wykłady odbywają się 3 razy tygodniowo, od 10-ej do 11-ej rano, obejmują działy następujące:

I. **Przyroda pszczoły.** Powstawanie, rozwój i działalność matki, trutni i pszczół roboczych. Życie roja w stanie natury w różnych okresach czasu. Choroby i nieprzyjaciele pszczół.

II. **Ule i przybory pasieczne.** Ogólne właściwości uli rozmaitych. Historja stopniowego doskonalenia się uli. Opis uli, rozpowszechnionych w chwili obecnej, mianowicie ula Słowiańskiego, Warszawskiego i Dadana. Opis i uwagi co do użycia najważniejszych narzędzi i przyborów pasiecznych.

III. **Gospodarka pasieczna.**

IV. **Produkty pasieczne.** Odbiór miodu i wosku, oczyszczenie, przygotowanie do sprzedaży, przechowanie i zużytkowanie.

Zajęcia praktyczne odbywają się w pasiekach, pracowni pszczelniczej i pracowni do wyrobu uli.

Prócz zajęć w pasiekach i pracowni pszczelniczej, słuchacze życzący sobie tego (głównie meżczyźni) wprawiają się w pracowniach umyślnych w wyrób uli ze słomy i drzewa, na co zużytkowują godziny wolne od wykładów i dni niepogodne.

Dodatkowo na Kursach pszczelnictwa są udzielane wyjaśnienia, dotyczące przygotowania przerobów z miodu i owoców w dziale fermentacyjnym (wyrób miodów pitnych, win owocowych, octów i soków).

Opłata za kursy wynosi rubli **30** i może być wnoszona w dwuch równych ratach, pierwsza przy zapisie, druga po upływie miesiąca, nauczycielom ludowym i praktykantom ogrodniczym są przyznawane ulgi.

Zapisy na Kursy przyjmuje Kancelarja Towarzystwa

przy ulicy Wiejskiej № 12.